سيكولوجية الطفل والمراهق

تأليف

روبرت واطسون
جامعة فلوريدا

هنري كلاي ليندجرين
جامعة سان فرنسيسكو

تقديم

أ. د. فرج أحمد فرج
أستاذ علم النفس
كلية الآداب - جامعة عين شمس

ترجمة

د. داليا عزت مؤمن
مدرس علم النفس - كلية الآداب
جامعة عين شمس

مراجعة

أ. د. محمد عزت مؤمن
أستاذ بكلية الطب
جامعة الزقازيق

مكتبة مدبولي

المترجمة



داليا محمد عزت مؤمن

★ من مواليد القاهرة عام ١٩٧٣.

★ حصلت على الليسانس الممتازة من قسم علم النفس بكلية الآداب – جامعة عين شمس بتقدير جيد جدًا ، عام ١٩٩٥ .

★ حصلت على درجة الدكتوراه فى علم النفس من كلية الآداب جامعة عين شمس بتقدير مرتبة الشرف الأولى مع التوصية بالتبادل مع الجامعات عام ٢٠٠١ .

★ تدربت على العلاج النفسى فى عدد من المراكز والعيادات النفسية .

★ تعمل حاليًا بوظيفة مدرس علم النفس بكلية الآداب – جامعة عين شمس .

★ من مؤلفاتها كتاب بعنوان « سنة أولى جواز » .

سيكولوجية الطفل والمراهق

تأليف

روبرت واطسون
جامعة فلوريدا

هنري كلاي ليند جرين
جامعة يان فرنسيسكو

تقديم

أ.د. فرج أحمد فرج
أستاذ علم النفس
كلية الآداب - جامعة عين شمس

ترجمة

د. داليا عزت مؤمن
مدرس علم النفس - كلية الآداب
جامعة عين شمس

مراجعة

أ.د. محمد عزت مؤمن
أستاذ بكلية الطب
جامعة الزقازيق

الناشر

مكتبة مدبولي

2004

الكتاب : سيكولوچية الطفل والمراهق
التأليف : روبرت واطسون - هنري كلاي ليند جرين
التقديم : أ . د . فرج أحمد فرج
الترجمة : د . داليا عزت مؤمن
المراجعة : أ . د . محمد عزت مؤمن
الطبعة : الأولى عام ٢٠٠٤
الناشر : مكتبة مدبولى ٦ ميدان طلعت حرب - القاهرة
تليفون : ٥٧٥٦٤٢١ فاكس : ٥٧٥٢٨٥٤
رقم الإيداع : ٢٠٠٣/٧٣٠٩
الترقيم الدولى : ISBN - 977-208-427-9

تقــــديم

هـــذا الكتاب شامل ، وإن دار حول الطفولة والمراهقة ، فهو يعرض للبعد البيولوجي ـ أي الحيوي ـ الشـامل ، يتـناول الـنمو مـن مختلف جوانبه ، الجسمي والحسي ، والحركي والعصبي ، ثـم ينـتقل إلى الـنمو العقلـي والانفعـالي ، وكذلـك يتـناول النمو الاجتماعي ، ويفصّـل فـي يُسـر وسلاسـة ، ووضـوح واقـتدار ، مخـتلف جوانـب الـنمو والارتقـاء السـيكولوجي ـ الاجـتماعي ـ العلاقـة بـالوالدين بـين الأم والأمومـة ، ثـم الأب والأبـوة . فـالإخوة والأقـران ، وبعـد ذلك المدرسة وعالم الرفاق ... ثم هو يطوف بنا في رحلة ممتعة في عـالم التعـلم بكـل محاوره وأبعاده ... ويتصاعد بنا في آفاق هذه الرحلة ليقودنا إلى عالم القيم والخلـق ، فيرسـم لـنا صـورة شـاملة نابضـة بالحياة للوجـود الإنساني منذ لحظة تخلّقه وعبر مـراحل تفتّحه وارتقائه ... وهكذا في سلاسة وبساطة ، تمتنع على غير أهل الاقتدار والخبرة الثرية تتكامل صورة الوجود الإنساني بما هو ـ كما يقول لنا أهل الفلسفة والتفلسف وجود في عالم وفي حضرة الآخرين .

هـذا الكتاب إذًا نص رائع شامل وافي ، ولمؤلفيه قدرًا طيبًا من الوعي بقضايا العصر ، وفـي سـيكولوجية الطفولـة والمـراهقة ، إلا أنه أيضًا أشبه بكتاب شامل ـ وتمهيديّ أيضًا ـ في مختلف فـروع عـلم الـنفس ، مدخـل تمهـيدى في عـلم الـنفس العام ، ومدخل أيضًا لبعض جوانب علم النفس الفسيولوجي ، وعلم النفس الاجتماعي ، وعلم نفس الأسرة ، بل وربما أيضًـا استضـاءة في الأمـراض النفسـية للأطفـال ، وكذلك استضاءة في سيكولوجية القياس والقـدرات ... هـو إذًا مـزيج فـريد بين العام والخاص هو خاص بالطفولة والمراهقة ، وإلمامة طيبة في مجال هذه الفروع من علم النفس التي أشرنا إليها في الأسطر السابقة .

ونعـود إلى الكـتاب ومحـاوره ، المحـور البـيولوجي والمحـور السـيكولوجي والمحـور السوسـيولوجي ، فكـل مـن هـذه المحاور ، لهـا تميزها واسـتقلالها ولكـنها أيضًا لها وحدتها

وتكامـلها ، إنها تلك الجدلية التي تجمع ما بين التفاضل والتكامل وبين الاستقلال والارتباط فالبـيولوجي لا يتحقق إلى من خلال السيكوسوسيولوجي ، إنهما معا الوعاء ، أو قل البوتقة الـتي يتجسـد من خلالها البيولوجي والأمر بالمثل لكل من البعدين الآخرين ، فالسيكولوجي لا يمـارس فعلـه إلى مـن خـلال ما هو بيولوجي ، فالتعلم مثلا لا يتحقق إلى من خلال العلاقة الاجتماعـية والموروث البـيولوجي ... فـالطفل السليم مثلا يخرج إلى هذا العالم مجهزا بجهاز صـوتى ـ الحـنجرة واللسان والأحبال الصوتية ، ولكن لن يصبح قادرا على النطق والكلام إلا بـتوفر شـرطين الأول بيولوجي وهو جهاز السمع ، والثاني سيكوسوسيولوجي ، وأعني بـه وجـود بشـري يـتحدث إليه فيسـمعه ويحاكـيه ، وإقبال سيكولوجي ـ من الأم والأب والإخـوة والمحـيطين ـ يحدثـه ، أو قـل يـتحدث في حضـرته منذ اللحظات الأولى من مولده ، ورغـم يقـين الجمـيع بعـدم قدرتـه عـلى الفهـم ، فـإنهم جمـيعا وجود اجتماعي سيكولوجي شـــغوف بمحادثـته ، هم بالنسبة لـه في بداية حياته مجرد صـوت Sound ، أصـــوات لا يعي الولـيد معـنى مـا يقولونـه بعـد ، لكـنه يـأنس إلى هـذه الأصـوات التي ستصبح يوما بعد يوم «خطابـا» يحمـل المعـنى ويحقـق الألفـة والأمـان ، وهـذا يـتخلق مـن الصوت Sound معنى Voice وخطـاب اعتراف ... لذلك نعرف أن الطفل إذا ما ولد أصم عاجز عن السمع وإن توفـر لـه الجهـاز الصـوتي السـليم والقـادر ، لن يصبح قادرا على الكلام ... هـذا التكـامل ـ أى الوحـدة ـ والتفاضل ـ أي الاستقلال ـ هو ما يسم الظاهرة جميعها ـ طبيعية . وبيولوجية ونفســية واجتماعـية ، ونـزيد الأمر وضـوحا فنســتعين بالمثلث نموذجا توضيحيا ... فهـو لا يكـون مثلـثا إلا بالتقاء أضلاعه الثلاثة لتكون المثلث بزواياه الثلاثة .. لو انتزع منه ضلعا مـن الـثلاثة صـار زاويـة ، وإن انـتزع ضلعا آخر أصبح الباقى مجرد خط مستقيم ... فليس هناك ثلثى مثلث وليس هناك أيضا ثلث مثلث .. بأضلاعه الثلاثة وزواياه الثلاثة ... والأمر بالمـثل فالكـلمة لا تتجسـد وجـودا مفيدا إلا بكامل حروفها وبترتيب هذه الحروف .. أبعاد الوجود وحدة متكاملة متزامنة .

ويبقى بعد ذلك حديث هامس ، لا للطلاب والدارسين فذلك بالنسبة لهم فوق الطاقة وفـوق المقـدرة ، وإنمـا المقصـود بهـذا الحديـث الهـامس الباحـثين والأسـاتذة ... أعني تلك

الـتحولات الهائلـة الـتي تمـتد إلى العـالم كلـه ... أعـني تلـك الـتحولات الهائلـة التكنولوجية والعلمـية والاقتصـادية والسياسية بـل وأيضًـا الأيكولوجية ـ ولا أقول البيئية فذلك مفهوم قديـم مسـتقر لا يحيط بـتلك الـتحولات الأيكولوجـية ، بما هي تحولات كونية شاملة ، إنها التحولات المناخية ، إنه الجفاف والأمطار الحمضية ، إنه التلوث وتزايد معدلات الإشعاع ، إنـه يمـزق غشـاء الأوزون ويهـدد عالمـنا ، وعالم أطفالنا وأحفادنا بمخاطر لا يعلمها إلا الله ، لـيس بأقـلها ، وإن كـان أظهـرها وأكـثرها لفـتًا للأنظـار ، إنهـا أشكال من السرطان تدهم أطفالـنا ـ ومـا أبشـعها بـين أطفـال العـراق(*) ـ ثـم أشـكال من التراجع في كفاءة جهـاز المـناعة ... عـلى المباشـر الـذى يمـس تخصصنا ذلك الخلل الذي يعصف بحياتنا اليومية ، إنها العولمـة وسـطوة السـوق العـالمي الواحـد والقطـب الأعظـم الواحـد ... إن السـلطة الأبوية والأبـوة وقـانون الأب ـ فـيما أري ـ يعصـف بهـا ذلك العجز الكامل والحزين عن التصدي لمخاطـر إعـادة التقسـيم وإعـادة تشـكيل عـالم الـثقافة بمعـناها الواسـع والشامل ، عالم القيم والأخـلاق والفضـائل ... لم تعـد الأســرة هـي القـوة المهيمـنة والمشــكلة لقـيم الأطفـال والمـراهقــين والشباب ... ها هو عالم الفضائيات وعالم التسوق وعالم الأطعمة الجاهزة وعالم « التسـليم المنزلي Home delivery ، وعالم الـ Take away وها هي أغاني الـ Video clip أعـني الأغـاني المصـورة ـ حيث يطغى عالم الصورة على عالم الصوت ، وعالم الجنس والإثارة والعُـرْي على عالم الطرب والشجن و « السلطنة » ثم ها هي إعلانات السلع والتسوق عن طريق التليفزيون ... ولعل المتابع من أجيال الشباب من الباحثين والأكاديميين وأعضاء هيئة الـتدريس ممـن أصـابوا بعضًـا مـن المعـرفة بالتيار اللاكاني في التحليل النفسي ، والمكانة التي تحتـلها الصـورة والمتصور imaginaire والطبيعة السرابية التي ترتوي للرغبة ... لعل هؤلاء لا يغيـب عـن بـالهم تمامًـا جسـامة الخطر الماثل ... إنه الخلل الجسيم في ديناميات الرغبة وفي تحولاتهـا السـرابية ما يهدد البنيان المتوازن للرغبة فإذا بروافد جديدة لضروب من الإحباط السـرابي تضـاف لضـروب الإحباط الناجم مشاكلنا الاقتصادية والديموجرافية ـ وهل يمكن لذلـك الانفجـار السـكاني المرعـب أن يكـون بمعـزل عن هذا كله ... لنا الله نضرع إليه أن يلهمنا سواء السبيل .

(*) أذكر القارئ الكريم بكتابة هذه السطور ، وبتلك المحنة التى يواجهها العراق الشقيق ومعه العالم العربى كله .

وأعود إلى الكتاب لأشير إلى أن الترجمة - التي هي علم وفن - ضرورية لالتقاء الحضارات وتواصل الأجيال ، يتطلب التصدي لها والقيام بأعبائها معرفة بأسرار اللغة المنقول منها وإليها ، والترجمة في مجال علم النفس - بالأحرى - تتطلب معرفة واسعة بالجوانب النفسية ، ولما كانت الترجمة تتطلب جهدًا شاقًا يعزف الكثيرون عن محاولتها فنقل أفكار الغير أعسر من التعبير عن آراء المرء الأصلية ، ويجدر بي أن أتوجه بالتهنئة والشكر للإبنة العزيزة الدكتورة داليا مؤمن على جلدها وصبرها وأمانتها في ترجمة النص ، كذلك أتوجه بالشكر والامتنان لوالداها الأستاذ الدكتور عزت مؤمن على دقة مراجعته للنص ، فلهما معًا الشكر والتهنئة على هذا الجهد الرائع فإلى الأمام قدمًا فمثل هذه الأعمال الجادة والمتقنة عزاء لنا في مواجهة مثل هذه المحن المتلاحقة .

والله من وراء القصد ...

أ.د. فرج أحمد فرج

٢٠٠٣/٢/٢٦م

مقـدمة المترجمين

يعتبر علم نفس الطفل أكثر فروع علم نفس النمو اتساعًا ، حتى أن سيرة حياة الطفل كانت هدف الأبحاث لتنظيم تطور علم نفس الطفل على مدى القرنين الماضيين .

وتـزداد أهمـية الدراسـة العلمـية لهـذا الفرع في بلادنا حيث يمثل الأطفال والمراهقون مـا يـزيد عـن خمسـين بالمائـة مـن أفـراد المجـتمعات العربـية ، وحيـث أن السمات الأساسية للشخصية تعتبر امتداد لخبرات طفلية مبكرة .

يـبدأ هـذا الكـتاب بعـرض رائـع للاتجاه القديم والوسيط نحو الأطفال وكيف فصلت المجـتمعات العربـية عـالم الطفولـة عـن عـالم الرشـد حـتى أواخر القرن التاسع عشر ، ومرت مـئات السـنين عـلى الأطفـال قـبل أن يـنظر إلـيهم على أنهم شخصيات قائمة بذاتها وحتى أصبح الآبـاء والأمهـات يحـتفظون داخـل محـافظهم بصور لأطفالهم ـ كما يحدث في الوقت الحـالي ـ ويرجع ذلك إلى الرواد الأوائل الذين قادوا إلى التغيير مثل « جون لوك » و «جان جـاك روسـو » وغيرهـم ، ومـن هـنا كانت بدايات الدراسة العلمية للطفل فمن الرواد من اهـتم بالدراسة السـلوكية للطفل مثل « واطسون » ومنهم من اهتم بدراسـة الذكاء مثـل « بينيه » ومنهم من اهتم بالتحليل النفسي مثل «فرويد» وهكذا .

يسـتعرض الكـتاب بعـد ذلـك مـناهج البحـث في عـلم نفـس الطفل ثم يعرض لبعض المفاهـيم الهامـة مثل الوراثة والبيئة فالإنسان كائن مرن يستطيع تحقيق كم لا نهائي من أنماط السـلوك ، ولذلـك أجريـت الأبحـاث لـتقرير مـا إذا كانـت الفـروق الفردية أو الفروق بين المجـتمعات ناتجة عن الأسباب الجينية أم البيئية ، وهناك مفهوم آخر وهو التنشئة الاجتماعية حيـث يوضـح الكـتاب دور التنشئة الاجتماعية التي تمكن الطفل من اكتساب أنماط السلوك الـتي تجعلـه مقـبولاً في المجـتمع ، فأظهرت نظريات التعلم عدة طرق لاكتساب السلوك منها التشـريط الكلاسـيكي لبافلوف والتعلم الاجتماعي لباندورا ، ثم يتناول الكاتبان بالتفصيل مـراحل نمـو الطفل منذ بدء حياته في رحم الأم وما يؤثر عليه في هذه المرحلة ثم الاستجابات الحسـية والحركـية للطفـل حديـث الـولادة وكذلك يتناول النمو الحسي ـ الحركي والمعرفي والإدراكي واللغوي والعقلي في فترة الرضاعة .

ولما كان هذا الكتاب موجه إلى الآباء والمهات والقائمين برعاية الطفل - بالإضافة إلى توجهه إلى المتخصصين - فإنه يوضح دور الوالدين في تقديم الرعاية للطفل خاصة دور الأم كمصدر للحب والاهتمام .

ثم تأتي مرحلة الطفولة المبكرة والتي تستمر حتى الخامسة من العمر وفي هذه المرحلة التي يطلق عليها « مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة الحضانات المدرسية » يظهر الطفل سيطرة أكبر على المهارات التي اكتسبها في الفترة السابقة بالإضافة إلى اكتساب مهارات جديدة فتنمو شخصيته ويزداد اندماجه مع البيئة الاجتماعية .

وهكذا يستمر نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وتليها المتوسطة سواء جسديًّا أم عقليًّا أم نمو في الشخصية والأخلاق أم نمو العلاقات بجماعات الأقران وزملاء المدرسة . ويصل الطفل إلى مرحلة الطفولة المتأخرة وأخيرًا مرحلة المراهقة التي يسهل تحديد بدايتها ويصعب تحديد نهايتها ويفرد الكتاب آخر فصلين عن هذه المرحلة ويعطي لها اهتمامًا خاصًّا ، ومرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية يعبر فيها الفرد من الطفولة إلى الرشد ، فيكون نظرة ثابتة عن نفسه وعلاقاته بالآخرين وبذلك يحقق تقبل - الذات - كما يحقق علاقات اجتماعية مشبعة خاصة مع زملاء الجيل الواحد وصولاً إلى الاستقلال عن الأسرة ، إلا أن المخاطرة الكبرى تكمن في فشل المراهق في تحقيق هذه الإنجازات مما يؤدي إلى اضطراب الهوية وقد يقع المراهق في هاوية الخطورة بطرق متعددة منها إدمانه للمخدرات .

وينقسم الكتاب إلى خمسة أبواب وستة عشر فصلاً ، ويحتوي على قدر كبير من الدراسات العلمية التجريبية ، مع الإشارة إلى كثير من الرواد الأوائل الذين قادوا إلى التغيير أو ساهموا فيه ، ويتميز الكتاب بعرضه لكم كبير من الصور والرسومات التوضيحية بحيث يرصد أكبر عدد من المتغيرات التي تتم في مرحلتي الطفولة والمراهقة ثم ينتهي بعرض قاموس لأهم المصطلحات الواردة بالكتاب .

ونأمل أن يكون هذا الكتاب مرشدًا قويًّا ودليلاً مفيدًا بل ونموذجيًّا للدارسين والعاملين في مجال الطفولة من معلمين ومرشدين وأخصائيين نفسيين واجتماعيين وأن يفيد بأسلوبه المبسط الواضح الأباء والأمهات والمربين ، ونعتقد أن المعلومات التي يتناولها

الكتاب بالرغم من أن معظمها قائم على دراسات غربية إلا أنها قابلة للتطبيق في ثقافتنا العربية ، ولقد حرصنا على أن تكون الترجمة والمراجعة على درجة عالية من الأمانة وكافية من الإتقان ، ونأمل أن يثري هذا الكتاب المكتبة العربية ، حيث يجوب بالقارئ آفاق ومراحل الطفولة والمراهقة بأسلوب شيق وعرض تفصيلي لأبحاث معقدة يتصف عرضها بالسهل الممتنع وأخيرًا وليس آخرًا ... نتمنى أن يفتح هذا الكتاب طرقًا عديدة للأبحاث في مجتمعاتنا العربية .

دكتورة
داليا مؤمن

أستاذ دكتور
محمد عزت مؤمن



مقدمة المؤلفين

بينما تحتفظ الطبعة الرابعة من كتاب سيكولوجيا الطفل والمراهق بمضمونها الأساسي وبرغم تشابهها مع الطبعات السابقة نشعر بأننا قد نقحنا الكتاب بطرق عديدة .

ويتبين للقارئ من عنوان هذه الطبعة أننا أضفنا فصلين جديدين عن فترة المراهقة ، مما يجعل الكتاب أكثر تكاملا وإفادة للقارئ . وقد أضفنا أيضا قاموسًا للمصطلحات آملين بذلك تبسيط القراءة .

تؤكد بعض الكتب الخاصة بعلم نفس الطفل على النظرية ومناهج البحث ، ويهتم بعضها الآخر بشكل أساسي بالحديث عن تجارب التلاميذ الموجهة إلى التلاميذ الآخرين . وقد اخترنا اتباع كلا الاتجاهين لأننا وجدنا كلاهما جذابًا . وبدون نظرية ومنهج للبحث لا يصبح علم النفس علمًا بالمعنى الصحيح .ونعتقد بأن الدراسة العلمية لسلوك الإنسان ليست مثيرة فقط ، ولكنها أيضًا مشروع مهم . وقد أدرنا حياتنا باتجاهه .

ويعرف المدرسون أن التلاميذ يتعلمون أكثر بما يرونه من اتصال الأشياء بحياتهم الخاصة وخبراتهم اليومية . فنحن نريد من علم النفس أن يكون ذا جدوى بالنسبة للطلاب إن الطالب بعد أن يأخذ دورات في علم النفس أو يقرأ كتابا ما أو كتابا مقررًا عليه يفهم نفسه والآخرين على الأقل أفضل قليلا عما قبل ، وهكذا فعل مدرسه أو المؤلف . إن هدفنا هو إقامة جسور بين أراء علماء النفس عن سلوك الطفل ونموه وبين الخبرات اليومية مع الأطفال بما فيها ذاكرتهم عن كيفية كونهم أطفال .

لقد تأثرنا كثيرا أثناء كتابتنا لهذا الكتاب باعتقادنا أن أي موضوع يصبح أكثر خضوعًا للفهم عندما يكون عدد من مظاهره أو أبعاده متواجدًا ، فمثلاً باستطاعتنا فهم الطفل بيولوجيا ولكن يزداد فهمنا إذا ما استطعنا رؤيته ككائن اجتماعي وكشخصية تؤثر

علـى سـلوك واتجاهـات الآخـرين وتتأثر بهم أيضا . لقد حاولنا أن نوضح صورة عن الطفل بالكـامل عـلى أمـل أن يـتمكن القـراء من رؤية أنفسهم كيف كانوا عند الطفولة ، وكذلك رؤية الطفل بداخلهم والذي اكتشفوه ويكتشفونه الآن أيضا .

إن مؤلفـى كتـب سيكولوجية الطفل لديهم ميزة خاصة عن غيرهم ترجع إلى محاولتهم عـرض المعـرفة العلمـية وجعـلها في متـناول القـارئين . هنـاك أولا مجموعة كبيرة من المواد البحثـية والمناقشـات النظرية التي تتعامل مع مـراحل نمو الطفل . وتكمن المشكلة في كيفيـة اختـيار المـواد المفيدة ، وثانيًا : أن تطور الطفل هو جزء من خبرة يمر بها كل شخص . فكلنا كـنـا أطفـالاً ويحـتمل أن نكون على اتصال مع الأطفال وكثير من الطلاب الذيـن يأخذون دورات في عـلم الـنفس يبحـثون عـن وظـائف مسـتقبلية لـيعملوا بشـكل دائم مع الأطفال كمهنة أو مع الأطفال كآباء وأمهات وغالبا كليهما ، مـن أجـل هؤلاء كرسنا كتابنا هذا .

يسـرنا أن نقـدم الشـكر والعـرفان لمسـاعدة كـثير مـن الـناس مثل : فريدي لند جرين لاقتراحاتهـا العديـدة في التخطـيط وتطويـر كـل مـن الطبعـتين الثالـثة والـرابعة وفرانسـيس كودستون من جامعة سان فرانسيسكو الذي راجع بدقة الطبعة الثالثة وجمعها وكان مفيـدا فـي تحضـير هـذه الطـبعة كمـا أشكرالأسـاتذة الذين قرأوا هذا النص وأرسلوا لنا أفكارهم المتعلقة بالكتاب .

روبرت واطسون

سان فرانسيسكو ـ كاليفورنيا

هنري كلاي لند جرين

جينسفيل ـ فلوريد

الباب الأول

مبادئ النمو



الفصل الأول

دراسة الأطفال والمراهقين : الآن وسابقًا

إن أكثر الدراسات التى يقبل عليها الطلاب فى الكليات والجامعات ليس كما تعتقد أنها دراسة علم نفس الشواذ أو علم نفس الجنس ، ولكنها دراسة علم نفس الطفل . ولا يقتصر الاهتمام بعلم نفس الطفل فقط على طلاب الجامعات ، فعليك فقط أن تلقي نظرة حولك لتشاهد كتبا ومجلات ومقالات وبرامج تلفزيونية وجرائد وقصص تهتم وتبحث في نفس الموضوع .

لماذا اشتهر علم نفس الطفل هذه الأيام؟ قد نجيب بأن علم نفس الطفل شائع هذه الأيام - كما كان دائمًا - لأن الأطفال مهمين جدا ، أو أنهم يستعطفونك كي تهتم بهم .

ومع هذا فإن مراجعة مختصرة لكتب تاريخ علم نفس الطفل توضح لنا فكرة أن الأطفال مهمين بالنسبة لنا وقد يرجع لعوامل ثقافية ، ويظهر ذلك من خلال بعض الثقافات مثل أمريكا فى أواخر القرن العشرين على وجه الخصوص .

إن أجدادنا قد عاشوا وماتوا منذ مئات الآف السنين دون أن يبدوا أي ومضة اهتمام بالأطفال كأطفال . والاهتمام الذي نبديه نحن الآن هو نتيجة تمازج قيم واتجاهات واقتراحات تميز الراشدين في ثقافتنا الحديثة ، وسنناقش هذه الأفكار بالتفصيل في أماكن مختلفة من هذا الكتاب . وتتضمن هذه النواحي ما يلى :

١ - الأطفال ليسوا راشدين مصغرين ولكنهم يختلفون عن الراشدين في جوانب كثيرة .

٢ - إذا أردنا أن نساعد الأطفال حتى يكونوا مواطنين اجتماعيين بشكل ملائم فإنه علينا أن نحاول فهمهم .

٣ ـ بفهمنا للأطفال نتمكن من فهم أنفسنا .

٤ ـ أن أغلبنا يلتقي بالأطفال كل يوم وكثيرون من بيننا يتطلعون لكي يكونوا أباء أو معلمين وكلنا مررنا بتجربة الطفولة .

الاتجاهات القديمة والوسيطة تجاه الأطفال

نظر قدماء اليونانيين والرومان إلى الطفل على أنه مواطن المستقبل وعضو من أعضاء الأسرة مع إعطائه بعض الحقوق والمسؤوليات المحددة ، كان الأطفال يقيمون على قدر أهميتهم فى العائلات متوسطة الطبقة أو فوق المتوسطة ، وهو ما تدلنا عليه الأثريات المكتشفة عن الأطفال والتي وجدت في حفر في الأرض المحاذية للآثار اليونانية والمدن الرومانية .

وعند ابتداء العصر الوسيط المسيحي ، بدأت الحياة تتركز حول الراشدين وظهرت وجهات نظر عديدة وفقد الأطفال « والنساء أيضًا » مركزهم في المجتمع . وقد رأى آباء الكنيسة أن الجنس البشرى كله ولد فى الخطيئة ، لأن آدم قد وقع في الخطيئة وهكذا فإن الأطفال بالتالي أصبحوا رمزا لهذه الخطيئة وأصبحوا أيضًا فاسقون بالفطرة ، وقد سيطرت فكرة تطهير الخطيئة الأصلية من الأطفال على مراكز العناية بهم لعدة قرون لاحقة .

وخلال العصر الوسيط كان هناك غموض كبير (والذي استمر فى القرن الثامن عشر والتاسع عشر) عن الفروق الكبيرة بين الراشدين والأطفال . ولم يكن واضحًا متى تنتهي مرحلة الطفولة ومتى تبدأ مرحلة الرشد .

وكما أشار فيليب أريس (Philippe Aries, 1962) في مراجعته للآراء التى كتبت عن الطفولة خلال القرون أن الأطفال منذ السنة الثالثة أو الرابعة من العمر يبدأون بأخذ دورهم في جزء كبير من حياة البالغين العملية في أغلب المجالات ، وذلك فى العصر الوسيط .

وكان هناك فرق بسيط بين لباس الراشدين والأطفال وعندما قرر فنانون من العصر الوسيط تصوير الطفل رسموا مع وجه الطفل جسم ذو بنية قوية وزي رجل بالغ ولكن بحجم أصغر .

وبقـي رسـم الأطفـال بهـذا الشـكل حـتى سـنة ١٤٣٠ عندما نحت « لوقا ديلا روبيا Luca della Robbia » مـن فلورنسـا تمـثالاً مـن الرخام لشرفة الموسيقى في الكنيسة مزينة بصـور لأطفـال يغـنون ويرقصـون يشبهون الأطفال بالفعل وهكذا فقد نحت أهم وأول رمز يمثل الأطفال الحقيقيين .

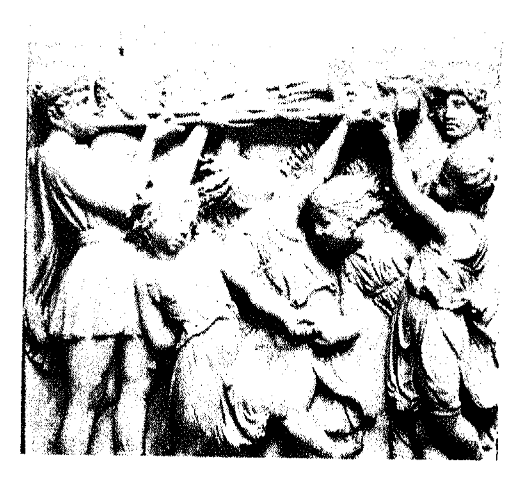
ولم يهـتم المجـتمع الغـربى بفصل عالم الطفولة عن عالم الرشد حتى أواخر القرن التاسع عشـر عـندما بـدأوا بـالإقدام عـلى مـثل هذه الخطوات لنقل عالم الطفل إلى مرحلة جديدة ، وذلـك بمـنح ثـياب مـميزة ولم يحـدث هذا التفسير إلا في الطبقات الوسطى والعليا من المجتمع ثم بعد ذلك وبالتدريج حدث فى الأسر الدنيا من المجتمع .



يـبدو أن الناس خلال العصور الوسطى كانوا غـير واعـين بخصـائص الأطفـال المتفردة . وهـى الخصـائص التى تجعل منهم أطفالاً بمعنى الكلمة . وهذا ما ظهر فى أعمالهم .

وهـذه اللوحـة الفسيفسـائية للقـرن الحـادى عشـر يسارًا تشير إلى الطفل يسوع المسيح بملامح شـاب ولم يـبدأ التمـييز بين ملامح الرجل والطفل إلا عند بداية عصر النهضة .

والصورة أسفل تشير إلى أحد الصور المنحوتة عـلى جـدار مـن رسـم (لوقاديلاروبـيا) فـى سنة ١٤٣٠ لأطفال يغنون .



وهكـذا مضـت مـئات السـنين عـلى الأطفال قبل أن ينظر إليهم على أنهم شخصيات قائمـة بذاتهـا . أما الآن فيحتفظ الآباء والأمهات بصور لأطفالهم داخل محافظهم وشنطهم ، وفي كـل بيـت يوجد سجل لحفظ الصور لمراحل الطفولة وحتى مرحلة بلوغ الأبناء ، ولكن هـذا الشـيء لم يكـن مهمًّـا خـلال العصـور الوسطى حيث اعتبروا مرحلة الطفولة غير هامة ليحتفظ الأهل بسجل عن مراحلها (Philippe Aries, 1962) .

لم يعتـبر الأطفـال أشخاصًـا لعـدة قـرون ولم يعـترف بحقـوق أساسية لهم ، ولكن على العكـس كـانوا مصـدر إزعـاج وجـزء مـن الممتلكات ، وفي زيارة قام بها إيطالي إلى انجلترا حـوالى سـنة ١٥٠٠ أشـار إلى أن عامـة الأطفـال هـناك يوضـعون في السـنة السـابعة وحتى التاسـعة مـن العمـر مـن كـلا الجنسـين في أمـاكن تدريـب حرفـية ، حتى بيـنما يرسـل أبناء الطـبقات النبـيلة للتدريـب في بـيوت أنـاس آخـرين وكان هذا التقليد سائدًا لدرجة أنه من يخرج عن هذا التقليد كان يتعرض للنقد الشديد (Queen and Habenstein, 1967) .

الرواد الذين قادوا إلى التغيير :

أول كاتـب كـان له الأثـر الكبير في إحـداث تغيير في هذا المنظور كان « جون لوك » (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤) وهـو الـذي أشـار إلى أن الأطفـال يختلفون عـن الراشـدين وأنهـم يستحقون عناية خاصة .

وفي سـنة ١٦٩٣ نشـر بحثًا بعنوان « بعـض الأفكـار الخاصـة بالتعلـيم » . وأوصـى أن يكـون للأطفـال حـرية التعبير عن مشاعرهم وأن يكتبونها عند الضرورة . وهو لا يوافق عـلى تدريـب الأطفال على الحرف أو توظيفهم عند عائلات أخرى محتجًا على أن العائلات لهـم وظـيفة كـبيرة في الاهـتمام بالأطفـال وواجـبهم هـو تربـية وتنشئة أطفالهم كي يبقونهم بقربهم قدر المستطاع .

وحيـث أنـه يعتـبر مـثلا جـيدًا ، فقـد كـان قدوة . وعلى عكس المفهوم « الكالفيني » الـذي كـان سـائدًا في مسـألة تربـية الطفل ، كان موقفه تجاه الأطفال حديثًا ومتطورًا فيقول « إن أهم أسلوب أن تجعلهم يعملون ما يشاءون من الرياضة واللعب » .

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

ومع أن كتاب « لوك » كان موجهًا بشكل أساسي إلى الطبقة الراقية الإنكليزية . إلا أنه لفت انتباه جميع الناس في الجزر البريطانية وفي أوروبا وكان من العلامات البارزة في تأسيس نظريات التعليم .

كاتب آخر كان له تأثير كبير في مواقفه تجاه الأطفال وهو الفرنسي ـ السويسري «جان جاك روسو » (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) والذي شابه « لوك » في رفض الأفكار القديمة عن الخطيئة وعن الحرمان الطبيعي للطفولة .

ومع أن توصيات « روسو » بخصوص تربية الأطفال مليئة بالعقبات والتناقضات ، ولكن من خلال قراءة هذه التوصيات يتضح احترامه الأطفال كأفراد .

فعلى سبيل المثال يقول : لا يجب على الأهل الإصرار على الطفل بترديد عبارة « سامحني » لأن الطفل بريء إذ يرتكب الذنب وبالرغم مما يرتكب من أخطاء في تصرفاته فهو لا يرتكب أخطاء أخلاقية وهو لا يستحق عقوبة أو تأنيب .

وفي درس آخر يحذر روسو من « زيادة العلم » فيقول :

« اترك روح الطفولة تسيطر على أطفالك واحذر أن تعطيهم شيئًا يحتاجونه اليوم إذا كان بالإمكان تأجيله بدون خطر إلى الغد » .

وشرح روسو إيمانه القوي بالفطرة الصالحة داخل الطفل ، « فالطفل يرى كل من حوله يحاول مساعدته لأنه يميل للمشاعر الرقيقة بطبيعته ، ومن هذه الخبرة التي يكتسبها يعتادعلى التعامل بلطف المشاعر تجاه الآخرين » .

وتتغير وتحبط هذه المعاملة اللطيفة كلما انغمس الطفل في المجتمع ، ومن ثم يصبح « غيورا ومخادعا ومحبا للإنتقام » .

و« لوك » مثله مثل أرسطو الذي جاء قبله بفترة طويلة نظر إلى الطفل على أنه واسطة مرهفة ومسالمة يتشكل حسب البيئة التي حوله .

وكان لآراء روسو تأثيرًا كبيرًا على كثير من المهتمين بشئوون الطفل وخصوصًا « جان بياجيه » عالم النفس السويسري وهو العالم الذي سوف نستشهد بأقواله وأفكاره كثيرًا في هذا الكتاب .

الرواد الأوائل فى دراسة الطفل :



جان جاك روسو (١٧١٢ - ١٧٧٨)



جون لوك (١٦٣٢ - ١٧٠٤)



تشارلز داروين (١٨٠٩ - ١٨٨٢)



جون هانريش بستالوتشى (١٧٤٦ - ١٨٢٧)

وكذلك فعل سويسري آخر هو « جوهان هنريش بستالوزي » (١٧٤٦-١٨٢٧) وكان من الرواد في الإعتراف بأهمية فهم سلوك الطفل . فأفصح عن إيمانه بالخير المتأصل فى الطفل فطريًا وهو يرى أن الأم هي المعلم الأول الأهم للطفل ، وهو يدفعها لكي تشعر بمشاعر الأمومة لديها مؤكدًا أن الأم - حتى وإن لم تكن تحاول شعوريًا تعليم طفلها تحاول تهدئته وشغله - فإنها تفتح له العالم أجمع وتجهزه لاستعمال حواسه وقوى ملاحظته .

الثورة الصناعية والقرن التاسع عشر :

بالرغم من أن أفكار « لوك » و « روسو » و « بستالوتزي » كان لها تأثير على الأفكار السائدة الخاصة بالعناية بالطفل فإن الحياة بالنسبة للأطفال لا تزال متجهمة . وموقف الطفل الفقير أسوأ لأن الأطفال الفقراء يؤجرون أو يوظفون لدى أصحاب المصالح الذين يعاملونهم معاملة فى غاية السوء .

وعندما كانت الثورة الصناعية تشق طريقها في النصف الثاني للقرن الثامن عشر أصبح استغلال الأطفال قائمًا على نظام الرق ، وكانت ظروفهم سيئة للغاية لدرجة أن البرلمان البريطاني في سنة ١٨٠٢ أصدر قانونًا يحدد عمر الأطفال المستخدمين بستة عشر سنة ، ويحدد ساعات العمل حتى إثنتا عشرة ساعة بدلاً من ستة عشر ساعة أو أكثر فى بعض الأحيان . ومن سوء الحظ لم تكن هناك تدابير لخرق القانون . فكان أصحاب المصالح يتجاهلون هذا القانون لسنوات عديدة (Gouines, 1974) .

كان الأهل يعتبرون أن واجبهم هو « كسر الإرادة » لأطفالهم إذ كانوا يعتقدون بأن التربية العنيفة هي فقط التي تجعل الطفل مؤهلاً لأن يكون عضوًا مقبولاً اجتماعيًا . وقد كتبت امرأة أمريكية من الطبقة المتوسطة مقالاً في مجلة سنة ١٨٤٣ واصفة رد فعل زوجها عندما رفضت ابنتهم البالغة ستة عشر شهرًا من العمر القول « أمي العزيزة » فكان عقابها أن تركها منفردة في غرفة تبكي بصوت عال لمدة عشر دقائق ، وبعدها أخرجها من الغرفة وأمرها أن تقول « أمي العزيزة » وعندما أصرت الطفلة على الرفض صفعها وأمرها مرة أخرى وقد استمر هذا العمل يتكرر إلى أن قالته الطفلة بعد أربع ساعات من المحاولات وأطاعت الأمر (Sunley, 1955) .

عصر تعليم الأطفال :

بينما كانت الثورة الصناعية تستجمع قواها تحقق الأهل والموظفون من أن التدريس شيء مهم بالنسبة للأطفال ، فقد تطور العالم إلى عالم اقتصادي مما يتطلب موظفين قادرين على أداء وظائف بسرعة الأيادى وبالعضلات القوية .

وأن المهارات المطلوبة لكثير من الوظائف لا يمكن تعلمها بالتقليد كما هو الحال لأي محترف ، وقد تطلبت التغيرات السريعة فى المجتمع موظفين لديهم فهم واسع ومهارات اجتماعية وذهنية جيدة وباستطاعتهم العمل في منظومة واحدة . فيبدأون ويديرون مشروعًا مدنيًا كأعضاء في مؤسسة يؤدون أعمالاً مختلفة في مجالات ومؤسسات اجتماعية متنوعة .

وأصبح التعليم المدرسي - الذى كانت النخبة فقط هي التي توفره لأبنائها - يمثل النموذج الأول لمجال أوسع فى التعليم ، حيث كان هدفه الأول معرفة القراءة والكتابة فقط ، وتبع ذلك محاولة فهم العالم بعاداته وتقاليده وممارساته .

ومن ثم ظهرت مناهج مدرسية حديثة ، أما التربية العائلية العنيفة فقد انتقلت إلى المدرسة ولم تتغير فعليًا ولكنها كانت أكثر حكمة بإدارة معلمى المدارس والذين تأكدت لهم حقيقة أن هذه الطريقة لا تجدى وأن هناك تعديلات لابد من تنفيذها في مناهج التعليم وموادها لكي تلائم مستويات الأطفال ونضجهم ، ومبدئيًا فإن الأهل يملكون حق الاختيار ويقررون اذا ما كان على أولادهم أن يحضروا إلى المدرسة ، ولكن وبعد ذلك وفي أواخر القرن التاسع عشر ، صدرت قوانين مهمة لبعض الولايات وحكومات المقاطعات في شمال أمريكا حيث أقرت هذه القوانين التعليم الإلزامي .

وفي البداية كان الوقت المقرر قضائه في المدرسة في حدوده الدنيا ، ولكنه استمر في التزايد حتى اليوم . وأصبح يمثل نصف الوقت المصروف في الاستيقاظ من عمر الست سنوات حتى السادسة عشرة . جاعلاً الأطفال يتعلمون لمرحلة أطول وذلك لزيادة كمية المهارة التي تحتاج إلى فهم ، وبدأ المعلمون المتخصصون فى مجال علم نفس الطفل فى حل مشاكلهم حول طريقة التعليم والإجابة على اسئلتهم من خلال إدارة الصفوف .

ولكن مشكلة المعلمين أكثر تعقيدًا حيث أن أول كتب مدرسية عكست أفكار واهتمامات البالغين وهي مختلفة عن تلك التي كتبت للأطفال ، ومن أجل ذلك ، فإن مؤلفى الكتاب المدرسي وكذلك الناشرين قد وجدوا أنفسهم مجبرين للتحول نحو مجال علم النفس

ليساعدهم على اختيار مواد وطرق للتواصل ليست فقط مناسبة للأطفال ولكنها أيضًا تزيد دوافعهم فى التعليم .

بدايات علم نفس الطفل

السيرة الذاتية للطفل

في أواخر القرن التاسع عشر تزايدت المعلومات التى ألقت الضوء على الطبيعة التكوينية للطفل ويعتبر « تشارلز داروين » (١٨٠٩- ١٨٨٢) الذي عُرف من خلال نظريته وهي نظرية الارتقاء كان من أوائل الذين قاموا بملاحظات منظمة عن تصرفات الطفل .

وفي سنة ١٨٧٧ نشر مذكرات عن طفولة ابنه ، مبنية على ملاحظات بدأها منذ سنة ١٨٤٠ . وقد أظهرت الدراسة أن داروين عاطفي ومتفهم وأب حنون وذلك بتماشيه مع روح ذلك العصر .

وقد زاد بحث داروين وزملاؤه حول نظرية النشوء والارتقاء ودراستها من اهتمامات دارسى علم نفس الطفل . وقد استخدمت نتائج دراسة الطفل لفحص نظريات ارتقاء الإنسان من الحيوان ، وذلك لأن الطفل كان يعتبر حلقة وصل بين الحيوان والعنصر البشري .

ونظرية الخلاصة- المتفقة مع هذه الفكرة- رأت أن كل طفل يعيش أو يمر بنجاح خلال المراحل المختلفة من الارتقاء في حياة الحيوان (وصفت بعبارة « علم الوجود » وهو خلاصة النشوء العرقي والتي يفضل اعلامها من العصر الحديث صياغتها بفخر) ، ان زحف الطفل هو نسخة مطابقة لسباحة السمك وزحف وحركة الثدييات تشبه حركة الرجال . وقد فتش الباحثون عن مغزى هذا السلوك بالذات والذي استمر في البقاء منذ عصر الانسان ما قبل التاريخ . كما تعكس حقبة « داروين » أن الطفل البدائي تعلق بأمه من أجل الحماية .

ولقد كانت هناك أبحاث أكثر طموحاً من تلك التي قام بها « داروين » تتعلق بتاريخ حياة الطفل وهى للفيلسوف « وليام تيري براير » (١٨٤١ - ١٨٩٧) الذي أخذ يدون

ملاحظات دقيقة عن أولاده وتصرفاتهم في أول أربع سنوات من حياتهم مسجلاً انعكاساتهم وتطورها وتأثير الخبرة والتعلم عليهم . وفي سنة ١٨٨٢ نشر ملاحظاته تحت عنوان « عقلية طفل » وهو أحد أقدم الكتب المنشورة عن علم النفس .

إن المستندات العلمية التي يمكن تسميتها « طبيعية » تتضمن بعض الضعف . ذلك إن للملاحظين مقاصدهم ونواياهم المحايدة والموضوعية . فهم موجهون لرؤية شيئًا يبحثون عنه ، وقد يكون هدمهم تسجيل العوامل الإيجابية ، وهو تحيز يمكن فهمه ، عندما يسجلون تصرفات أبنائهم . وأكثر من ذلك فإن طرقهم لم تكن منهجية . فقد سجلوا ملاحظاتهم في الغالب بعد أن وقع الحدث . ولم يكن الأطفال المقصودون بالدراسة . وبالرغم من هذا الضعف ، فإن تاريخ هؤلاء الأطفال أو غيرهم قد وضع الأسس العامة لبناء سجلات أخرى لدراسات تالية عن الأطفال والتي أوجدت أسئلة ، أجابت عنها فيما بعد الدراسات التجريبية المتطورة .

ستانلي هول وحركة دراسة الطفل :

لقد ساهمت كتابات داروين ـ وليام براير فى حماس أوروبا للقيام بالدراسات الطبيعية للطفل .

وقد تحمل « ستانلي هول » (١٨٤٤ـ ١٩٢٤)عالم النفس نقل هذا الحماس إلى أمريكا ، و « هول » الذي يعتبر رائد حركة دراسة الطفل التزم بفكرة « إن علم التطور في صلب مشكلة فهم الإنسان » (Kessen, 1965) وقد انخدع بنظريات « داروين » عن التطور وإعادة التجميع حيث اقتنع بأن التطور الخاص بكل فرد يعود إلى خبرات أجداده في مراحل مختلفة خلال التاريخ الطويل للعنصر البشري .

ومن أجل تأمين المعلومات المدعمة لنظريته هذه ، طلب « هول » من المدرسين أن يسألوا تلاميذهم عن تجاربهم ، وقد ساعدت المعلومات التى نقلها المدرسون إلى «هول» فى جمع معلومات كبيرة عن الأطفال وتصرفاتهم ، وكذلك عن انطباعاتهم ومشاعرهم ومشاكلهم ومعتقداتهم .

واكتشف « هول » أن هذه الكمية الهائلة من المعلومات هى مصدر للمعلومات لمجموعة من مشاريع الأبحاث والتقارير المنشورة حول كذب الأطفال وما تحويه أفكارهم.

الـرواد فـى حقول التعليم وعلم النفس الذين أثروا فى تـوجهات علم نفس الطفل فى أوائل القرن العشرين .



ألفرد بينيه ١٨٥٧ - ١٩١١



ج . ستانلى هول (١٨٤٤ - ١٩٢٤)



ماريا مونتيسورى (١٨٧٠-١٩٥٢)



لويس ماديسون تيرمان (١٨٥٧-١٩٥٦)

إن مجموعة المعلومات التي بنيت على أساسها هذه التقارير كانت كلها بشكل أساسي استبطانية بمعنى أنها مبنية على ملاحظات قام بها الأطفال عن طريق تصرفاتهم ، ويعتبر الاستبطان على كل حال أسلوب علمي مقبول في أيام « هول » وقد بقيت هذه المعلومات غير ذات شأن حتى ناقشها «جون واطسون » والدارسون للأمور النفسية الذين أتوا بعد « هول » ببضع سنين إلى أن حظيت بالاستحسان .

وقد اعتبر من الناحية المنهجية ـ توجه « هول » تطويرًا للدراسات السابقة والتالية ذلك لأنه طور واستخدم تقرير مقنن عرف بالاستبيان ، وفي دراسته الأولى ـ على سبيل المثال ـ اختار مدرسين بعناية ودربهم بطريقة منظمة موحدة والتقى بهم باستمرار للتقييم والمناقشة خلال جمع المعلومات .

وبعدها باشر هو وتلاميذه بتمرير الاستبيانات ذات المواضيع المختلفة على المعلمين وعلى الأهالى فى البلاد . وهكذا جمعت معلومات جمة في خلال فترة محددة نسبيًا غطت منطقة جغرافية واسعة .

وقد وسع « هول » مجال بحثه بنشر الاستبيانات بين بعض البالغين طالبًا منهم أن يكتبوا عن خبراتهم عندما كانوا أطفالاً ، وأعطت هذه المصادر بيانات قام بنشرها على شكل تقارير عن شهية الأطفال ومخاوفهم وعقابهم وأحلامهم ، وألعابهم المفضلة وأحساسيهم المبكرة بذاتهم وعلاقاتهم وقدراتهم الحركية .

وعند تحليل المعلومات التى جمعت من خلال نموذج الاستبيان الذى ابتدعه « هول » ، استعمل أبسط الأساليب الإحصائية . وقد جعلت الأسئلة المباشرة الموجهة للأطفال لسوء الحظ جعلتهم يتهربون ولا يهتمون فى إجاباتهم معطين الإجابة التى يعتقدون أنه يريدها ، وكذلك أخطأ الموظفون غير المدربين الذين أوكل إليهم مساعدته إن كان بالإضافة أو بالحذف . كما مزج الأهل والمعلمون فى تقاريرهم بين فحوصاتهم غير العلمية وبين عواطفهم .

وهذه المبالغة أثبتت أن هناك نقصًا فى حركة الدراسة المبكرة للطفل . حتى « هول » نفسه فقد حماسه ووجه نشاطه نحو أمور فرعية أخرى مثل « علم النفس الدينى » على الأخص وعملية التقدم فى السن ، ومع أن حركة دراسة الطفل فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ساهمت إيجابيا في دراسة علم النفس في مراحل النمو الأولى ،

وفقد قادت إلى الاعتراف بقيمة الدراسة الموضوعية والعلمية لسلوك الأطفال وزادت الوعى بعيوب الملاحظات الخاطئة وغير المنظمة وجعلت الناس يعترفون بأهمية الطفولة كموضوع مهم للبحث . وأكثر من ذلك فإن استبيان « هول » أصبح سائدًا حتى فى طرق المسح الحديث وفى اختبارات الشخصية .

بينيه واختبار الذكاء :

في سنة ١٩٠٤ قام الوزير الفرنسي للتعليم بتعيين لجنة تحدد اقتراحات تزود بها مدارس باريس للأطفال المتأخرين عقليًا . واقتراح أفضل طرق التعليم الممكنة أيضًا . فقررت اللجنة أنه لا يجب أن يُحول طفل يعتقد بأنه متأخر عقليًا من الصف إلا بعد أن يعمل له اختبار . وكانت مهمة « الفرد بينيه » (١٨٥٧ - ١٩١١) تطوير واستعمال مثل هذا الاختبار وسمي اختبار « بينيه - سيمون » وهو رائد اختبارات علم النفس المقبلة ، وكان نتيجة مباشرة لقرار إداري .

وكان أول تقدم أحدثه « بينيه » فى اختبار ذكاء هو ترك الطرق المصطنعة المبسطة في المختبرات والتي كانت تستعمل في الاختبار العقلي ، حيث استخدم الباحثون الأوائل المهمات القصيرة السهلة لاختبار هذه القدرات مثل القدرة على تقدير المسافة - وسرعة رد الفعل ، فقد اكتشف بأنها ذات قيمة تنبؤية قليلة أثناء العمل مع الأطفال . وبعد عدة سنوات من الأعمال التحضيرية قرر « بينه » أن يركز فقرات اختباراته على الأجزاء الأكثر تعقيدًا والأكثر واقعية في الحياة اليومية . وأول مقياس لهذا الأمر وضعه بالتعاون مع « تيودور سايمون » سنة ١٩٠٥ ، فكان هناك خمسين اختبارًا بما فيها تلك التي تحتاج إلى معلومات لفظية عن أجزاء الجسم الإنساني مثلاً وتسمية أشياء عامة وعمل رسوم من الذاكرة ومحاولة اكتشاف الكلمة الصحيحة لإكمال الجملة وتعريف المصطلحات المبهمة ، وقد رتب الاختبارات تبعًا لدرجة صعوبتها .

لقد شارك « بينه » مرة أخرى سنة ١٩٠٨ و ١٩١١ وذلك بمراجعة المقياس الذي وضعه فجمع الاختبارات حسب العمر الذى عادة ما ينجح الأطفال فى الإجابة عليه . والعمر العقلي هو درجة النمو العقلى للفرد ، وذلك بمقارنة إنجازاته مع إنجازات أفراد آخرين من نفس العمر الزمنى . هكذا فإن العمر العقلى لطفل عمره عشر سنوات

هـو درجـة نمـوه العقـلى مقارنة بمتوسط أعمار الأطفال فى سن عشر سنين ، وذلك بالرغم من أن طفلا آخر قد يكون لديه أكثر أو أقل من القدرات العقلية .

ويصبح الحصول على المتوسط إطارًا مرجعيًا من أجل تفسير نتائج الاختبار ، بالطبع إن المقارنـة غير الناضجة الـتي تستعمل شيئًا شبيهًا لهذا المفهوم كان شائعًا من قبل كما قيل في الملاحظـات مثل (لم يعد لديه إحساس أكثر من إحساس طفل) ولكنه كان عمل «بينيه» والذي أسس عن حق تقييما للذكاء بشكل كمى .

وفي الولايـات المـتحدة قـام « لـوي ماديسـون تيرمان » وهو تلميذ « لستانلي هول » بإعـادة تقـنين وتوسيع المقياس الأصـلي « لبينيه سايمون » ، من أجل الاستعمال الأمريكي لـه وقـام بنشـره سـنة ١٩١٦ تحـت اسـم مقـياس « سـتانفورد ـ بينيه » لقياس الذكاء عند الأطفـال (حيـث أجرى ترمان عمره في جامعة ستانفورد) وفي الحقيقة لا نبالغ إذا قلنا بأن المهمـة الأساسـية لكثير من علماء النفس ولسنوات طويلة هى استعمال مقياس « ستانفورد بينيه » في العمل على الأطفال .

وللمقـياس قـيمة كبيرة حيث كان مقننًا بدقة وموضوعية . فقد أنشيء من أجل العلم الدقـيق عـلى الأخـص في حيـنه ، وهـو كـأداة أثبتـت فعاليـتها في التنبوء بالوضـع التعليمى لأطفـال المدارس للمساعدة في تشخيص الخلل العقلي عند الأطفال . وكشف عدة مشاكل نفسية عندهم وجعلهم خاضعين للبحث .

ويرجع تزايد استخدام مقياس « بينيه » وتبنيه في الولايات المتحدة إلى ظروف أشارت إلى أنـه ظهر فى الوقت المناسب ، وقد أصبح الحضور إلى المدارس ملزمًا وأقر ذلك بحماس ، وقـد زادت فـترة الـدوام في المـدارس ، وبـدى الأولاد المـتخلفون في المدارس عقبة في طريق الـتقدم . وظهـرت انحـراف الأحـداث كمشـكلة اجتماعـية تضـغط عـلى رخـاء الحـياة الاجتماعـية ، وصـارت الوقايـة مـن العيوب العقلية الانفعالية مشهد من المشاهد الأمريكية المميـزة . وقـد تطلبـت هـذه المشـاكل مـزيدًا مـن الاهتمام لوضع أداة مقننة تجب ما فشلت عـدة مـراجعات مـن مقـياس « سـتانفورد ـ بينيه » والتعديلات الحالية له قد أخذت مكانها سنة ١٩٦٠ .

مونتيسوري وتدريب الحواس :

« ماريا مونتيسوري » (١٨٧٠ ـ ١٩٥٢) هي أول امرأة تمنح درجة في الطب من جامعة إيطالية وقد أبدت اهتماما « بالغا » منذ بداية حياتها بتعليم الأطفال المتخلفين عقليًا بتبنى طرقًا مأخوذة عن الطبيب الفرنسي « ادوارد سيغان » ركزت على طريقة التدريب على مهارات حركية وإدراكية ، وقد وصلت إلى نتائج مذهلة ، واستطاع الأطفال المعاقين عقليًا الذين دربتهم تخطي الامتحان المحدد لهم في القراءة والكتابة الموضوع للأطفال العاديين . وقامت بفتح مدارس عديدة في الأحياء الفقيرة في روما للأطفال من سن ثلاثة إلى ستة أعوام ، وحيث أنها تعاملت مع هذه الفئة من الأعمار اكتشفت أن طريقة التعليم التى ترتكز على مواد بسيطة (مكعبات كبيرة ـ خرز ـ مسطرة قياس) وما شابه ذلك ، تلفت انتباههم إلى المشكلة التي يجب أن يعملوا على حلها ولمدة ساعة من الوقت .

وقد ركزت « مونتيسوري »على النمو الطبيعي للأطفال بشكل عام ، ومن خلال الطريقة التي استعملتها يقدم المعلم لكل تلميذ مجموعة الأدوات اللازمة ويتركه على حريته في طريقة استعمالها وفي نفس الوقت يراقبه ليرى إذا كان رد الفعل عنده مناسبًا فإذا لم يكن مناسبًا فإن الأستاذ حينها يتدخل فيبدل المواد بمواد مختلفة والتي قد يقابلها الطفل بالرضى فتكون مناسبة . وهناك أجهزة تستعمل لبعض أنواع التعليم والتي تنتسب بدورها إلى « فترات الحساسية » وهي مراحل حياة الطفل البيولوجية والنمو العقلي وذلك عندما يفترض أنه أصبح يتجاوب مع بعض التجارب والخبرات .

ومع أن تجارب « مونتيسوري » كانت شكلية على الأغلب بالمقارنة مع الممارسة الفعلية لحضانات الأطفال هذه الأيام فقد كانت شيئا « خارقا » للعادة في عصرها . وقد اعتمد أسلوبها على تنشيط التغيير أكثر من المدارس الإيطالية ، التي تطلب من الأطفال أن يظلوا في مقاعدهم لتدوين حقائق من كتبهم المدرسية وليكملوا دفاترهم والتي كان كل واحد منها يشبه الآخر ، وقد هاجمت « مونتيسوري » التعليم التقليدي بأكمله بأن الأطفال المعلمين بهذه الطريقة التقليدية لن يكونوا منظمين بل غير مؤدبين .

ولكن المسؤولين عن المدارس ردوا بنفس الأسلوب بأن ما تقدمه ويسمح للأطفال بالحركة ويشجعهم على الاكتشاف ، كان محطمًا للتربية والتهذيب . والتدريب على طريقة « مونتيسوري » يشير إلى أن الأطفال المشكلين يستمتعون ويهدأون أثناء العمل بأدوات التعليم . لقد كان هناك محاولة خلال الفترة الأخيرة لإحياء طريقة « مونتيسوري » وحركتها ، ولكنها تبدو الآن خارج مجال التعليم في وقتنا الحاضر في أمريكا .

والذي كان في يوم ما جوهريًا يبدو الآن وكأنه ينحو صوب الاعتماد على الحزم والصلابة ، في المطابقة « لورا بيرك ١٩٧١ » والتي أعدت استطلاعًا حول تأثيرات بيئة حضانات الأطفال على تصرفات الأطفال . وقد اكتشفت بأن طريقة « مونتيسوري » تدعو إلى درجة عالية من النظام والروتين . وبالمقارنة مع حضانات الأيام الحالية العادية حيث يمكن للأطفال أن يعملوا ما يشاءون بالوسائل التعليمة . فإن مدارس «مونتيسوري» قد هيأت محيطا « ملائما » مزودة بإدارات مشيدة ومجموعة بنود دينية تفيد في نشاطاتهم .

وقد وجد المعلمون على طريقة « مونتيسوري » أنه من المهم التدخل لتوضيح كيفية استعمال الأدوات والتدخل عندما يستعمل الأطفال هذه الأدوات بطريقة غير صحيحة . وهناك قليل من التفاعل بين الأطفال من خلال مدارس « مونتيسوري » التقليدية القديمة مقارنة مع المدارس الأخرى الخاصة بالأطفال ، لأن الأطفال يتدربون في مجموعات تحت إشراف المعلمين أو يشغلون مهام تطلب تركيز .

وقد لاحظت « بيرك » أيضًا أن الطفل الناجح في مدرسة « مونتيسوري » كان متأقلما « ومطيعا » . وذلك لأن هناك عدة قوانين صارمة مفروضة عليه وأن نجاحه يعتمد على تمشيه وإطاعته لهذه القوانين . وفي السنوات الأخيرة استخدمت مدارس « مونتيسوري » بعض الطريق القديمة ففي حين استخدم المعلمون الأدوات التى ابتكرها « مونتيسوري » فقد حسنوا أساليب استخدامها من أجل ملاءمة الفلسفة التعليمية . الأكثر تحررية . إنه تهكمي إلى حد ما أيضا بحيث ان مجموعة « مونتيسوري » والتي كانت أصلا ناجحة مع المتأخرين عقليا ومع أطفال من الأحياء الفقيرة في روما والآن يقدم العلم لأطفال الطبقة الوسطى الأكثر تعلما والأعلى ماديًا .

واطسون والسلوكية :

بينما كانت « مونتيسوري » تدخل أساليب عصرية إلى مناهج التعليم الأوروبي وكان « بينيه وسيمون » يقيمان تجارب عن طريق المقياس العقلي بدأ علم النفس الأمريكي يتطور بمنطق قوي ويتقدم بخطوات جريئة في الأبحاث الأمبيريقية ـ السلوكية ، وكان الوجه الأبرز في هذه الحركة « جون واطسون » (١٨٧٨ ـ ١٩٥٨) الذي أكد على أن المتخصص في علم النفس يجب أن يتوقف عن دراسة العقل والعمليات العقلية . وأن يركز على جوانب السلوك الإنساني التي يمكن ملاحظتها مباشرة ويمكن أيضًا قياسها بسهولة . وقد وجد « واطسون » أنه من المستحيل استعمال الاستبطان ـ وهي الطريقة المعترف بها في علم النفس الحديث ـ أثناء دراسته للأطفال الرضع وفئران المختبرات .

وقد توصل بعض علماء النفس الذين ركزوا على الاستبطان إلى أنه من المستحيل دراسة الطفل علميًا لأنه لا يستطيع تسجيل خبراته الشعورية بدقة ، وباستبعاد الاستبطان ، برر« واطسون » احتمالات إمكانية إجراء الأبحاث على الرضع والأطفال . وفي بعض تجاربه مع الأولاد استعمل « واطسون » الأساليب الشرطية التي طورها عالم النفس الروسي « بافلوف » (١٨٤٩ ـ ١٩٣٦) ، فقد لاحظ « بافلوف » أنه إذا قرع الجرس قبل أن يعطي الكلب طعامًا فإن الجرس وحده سوف يثير اللعاب عند الكلب أي نفس رد الفعل عندما يوضع الطعام في فم الكلب . ولهذا فإن أي عمل يتجاوب معه الحيوان ويكون متميزا يصبح مشروطًا بمثير معين يتكرر ظهوره في نفس الوقت (سوف نقوم بشرح حالات « بافلوف » في الفصل الرابع) . وقد طبق « واطسون » عملية التعلم الشرطى على المواليد الجدد ليتحقق من رد الفعل الانفعالى لديهم .

وكان أهم مثال لديه هو الطفل « ألبرت » البالغ أحد عشر شهرًا الذى تربى في المستشفى فعندما فحصه لأول مرة لم يصدر عنه أي رد فعل به خوفًا أو عندما يقدم له الفأر الأبيض أو الأرنب الأبيض أو قناع من القطن الأبيض كان يمسكها جميعًا بدون خوف ، ولكن عندما ضُرب قضيب من الحديد فأحدث صوتًا حادًا عندها خاف «ألبرت». وعندما جرب « واطسون » عملية التعلم الشرطى مع « ألبرت » فقدم له فأرًا أبيض ، وحالما كادت تصل يده إلى الفأر ضرب قضيب الحديد معطيًا صوتًا عاليًا يقفز « ألبرت » بعنف دافنًا وجهه في الفراش ، وعندما قدم له الفأر مرة أخرى وصل « ألبرت » إليه

ومرة أخرى ضرب قضيب الحديد وصدر الصوت العالي ، وفي المرة الثالثة عندما تكررت العملية ورأى الفأر لم يتقدم إليه . وتكرر نفس الحدث بعد أسبوع فلم يمد يده إلى الفأر رغم عدم سماعه للصوت . وعندما وضع الفأر قرب يده أبعدها عنه . قطعًا التعرض لرؤية الفأر وصوت ضرب القضيب كان لها تأثير كبير ، وهكذا تم الجمع بين الفأر والقضيب عدة مرات ، فبعد سبع محاولات قدم له الفأر وحده . وعندما رآه « آلبرت » بدأ بالبكاء وزحف بسرعة بعيدًا عنه ، وبعد تجارب متشابهة حيث أن الأرنب والقناع لم يشكلا مصدر خوف له أصبح لهما بعد نفس التجربة هيبة كما حدث مع الفأر بدون استعمال القضيب ، والسبب هو أن الثلاثة مواد المستعملة في التجربة لها ميزة واحدة ألا وهي اللون الأبيض ، فقد أصبح لونًا مزعجًا . (Watson and raynor ,1920) .

ومن خلال تجارب متشابهة أثبت « واطسون » أن خوف الأطفال ليس موروثًا بل مكتسبًا وأن الأطفال يميلون إلى التعميم من خلال الخبرات المشروطة فالاستجابة لمثير ما يمكن أن تظهر لمثير آخر إذا كان يشبهه بشكل أو بآخر . وما توصلنا إليه اليوم من دراسة نفسية للطفل كان نتيجة أعمال سابقة لعلماء أمثال « هول » و« بينيه » و « واطسون ». وبالرغم من أنهم اشتغلوا على مشكلات مختلفة وفي بلاد مختلفة فإنهم اشتركوا في نفس الرغبة فى الموضوعية والاقتناع أنه يمكن الوصول إلى مقاييس كمية . وكل واحد من هؤلاء الرواد أدار ظهره إلى التقاليد واشتغل على الإحساس العام بالطفل وتصرفاته وقام بدراسة قائمة على الأسس العلمية .

فرويد والتحليل النفسي :

أثر « سيجموند فرويد » تأثيرًا هامًا على علم نفس الطفل في عصرنا ا الحديث وهو يعتبر مؤسس التحليل النفسي وكان معاصرًا لكل من « هول» و «بينيه» و «واطسون» (إن «هول» في ا لواقع قدم «فرويد» وآراءه إلى علماء النفس الأمريكيي). وتأثير « فرويد » لا يمس فقط مفاهيم التحليل النفسى واكتشافات علم نفس الطفل فى الوقت الحاضر ولكن يتعداه إلى التأثيرات الخفيفة وغير المباشرة وبعض الأحيان غير الملحوظة على عملية تربية الأطفال ، وعلى المفاهيم الحاضرة عن دوافع الطفولة والعلاقة بين الطفل ووالديه والتأثير اللاشعورى ومشاكل الأطفال النفسية .

وعند نهاية القرن الماضي وبينما كان « فرويد » يعمل كجراح أعصاب في فيينا أصبح يهتم أكثر بالجوانب النفسية لمشكلات مرضاه وبدأ يبحث عن طرق للمعالجة تفيدهم في حل مشاكلهم العاطفية . وآخر ما توصل إليه هو « طريقة التداعى الحر » والتي من خلالها يطلب من المريض قول كل ما يخطر بباله ويذكر كل أفكاره كما تبدو ولا يهم درجة تفاهتها وعدم علاقتها بأي موضوع ومهما بدت كريهة . وهذا « التحول المعنوي للعقل » مع قليل من التوجيه من ناحية التحليل النفسي قد قادت إلى خبرات الطفولة عند مرضاه .

وقد توصل «فرويد » إلى استنتاج بأن عدم التوافق فى شخصية الراشد يرجع إلى خبرات للطفولة السيئة. وأكثر من هذا فقد بدت له تلك الخبرات المبكرة عن مشاعر الحب والكره تجاه الأب والأم والغيرة من الأخ أو الأخت لشعوره بأنهما مفضلين عند الأهل ، كلها نتيجة دوافع جنسية بطريقة أو بأخرى ، وقد اقتنع « فرويد » بأن هذه الخبرات المبكرة تؤدى إلى تأثيرات غير معروفة وعميقة على سلوك الراشد وخبراته . ومع أن فرويد قد توصل إلى المباديء والتقنيات الخاصة بالتحليل النفسي من العمل مع المرضى البالغين . فقد اكتشف أن خبرات الطفولة هامة ومميزة .

ولهذا فقد اضطر « فرويد » أن يلفت الانتباه إلى الطفولة كمرحلة حرجة من التطور ، ولم تكن كذلك إلى أن أقنع « فرويد » علماء النفس والباحثين بأن الأعراض العصابية للإنسان البالغ هي نتيجة لخبرات الطفولة لذا درس الخبرات الطفولية وبدقة وعمق لكي يشرح السلوك الحاضر . وقد دهش« فرويد » بسبب عدم قدرة مرضاه على رؤية قيمة التداعى الحر والأحلام وما تعنيه ، فقد أنكر المرضى بشدة تحليلات « فرويد » ، حيث يفكر المرضى ويعيشون على نفس المستوى من الوعي وقد تعاملوا على أساس أنه لا يوجد مستوى آخر ـ وهو اللاشعور ـ والذى يمثل مستوى آخر يستوعب كثيراً من محددات تصرفاتهم .

واستطاع المرضى بعد عدد من جلسات التحليل النفسى أن يستبصروا بمعانى ما قالوه أو فعلوه ، المعانى التى نسوها من حياتهم اليومية والتى كانت لا شعورية .

وهكذا ظهرت أهمية تأثير اللاشعور على السلوك ، ولم يكن « فرويد » أول من أشار إلى ذلك ولكنه أول من قدم طريقة التداعى الحر ، والفضل يعود إلى

« فـرويد » ثـم إلى عـلم نفـس الطفـل فـى تقـديـر أهمـيـة الخـبـرات اللاشـعورية فى الطفـولة .

وحتى الفـترة الأخيرة فقـد بـدأ بعـض المحللـين النفسـيين بمـا فـيهم « أنا فرويد » ابنة « سـيجموند فـرويد » بـالعمل مباشـرة مـع الأطفـال . وأن طـريقة الـتداعى الحـر لا يمكن تطبـيقها عـلى الأطفال حيث يحتاج الأمر إلى قدرة تعبيرية أعلى من قدرات الأطفال . وبدلاً مـنها ظهـرت مراقـبة المحلـل لطـريقة لعـب الأطفـال بحيـث يمكـن اسـتخراج المعلومات التي يحللونهـا ويترجمونهـا بـناء عـلى الرمـزية الـتي وجدهـا « فـرويد » أكـثر فـائدة مـع المرضى الراشدين .

علم نفس الطفل منذ عام ١٩٠٠
وحتى الحرب العالمية الثانية

مـنذ بدايـة عـلم نفـس الطفـل في القرن الماضى قام الرواد في هذا المجال بتوسيع نشاط أبحـاثهم في أوائـل القرن العشرين . وخلال العشرينيات والثلاثينيات لم يعد هذا العلم حكرًا على بعـض العمالقـة كمـا كـان في الماضـي ولكـن حقق كثير من العاملين جماعيًا إساهمات معتبرة .

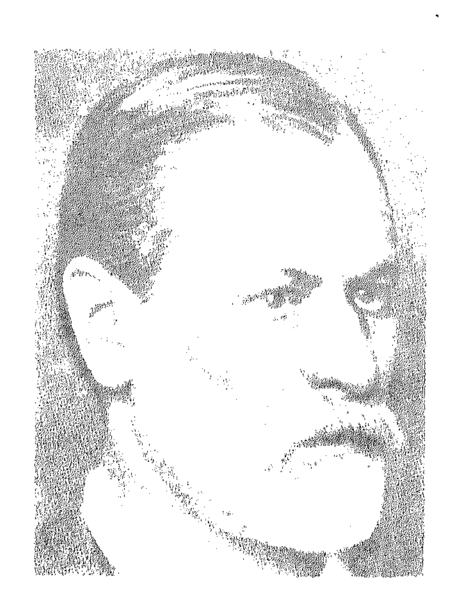
الاختبارات والمعايير والفروق الفردية :

شهدت بدايات القرن العشرين تمسك الباحثين بدراسة السمات الخاصة والقدرات ، وبـدت الاهـتمامات منصـبة على الكمية والموضوعية . وتزايدت الدراسات المتعلقة بالتعلم والذكـاء والقـدرات الحسـية والأداء الحـركي والعواطـف واللغـة والـتفكير ، وتـزايدت وتشـعبت علـوم الذكـاء والتعلـيم ، ومـع الحرب العالمـية الأولى ظهـرت الحاجة والفرصـة لاختبار ذكـاء الجـنود . وتم تطويـر اختبار يتناسـب مـع هـذه المتطلبات بحيث يمكن تطبيقه تطبـيقًا جماعـيًا أو فـرديًا . ومـن خلال قياس الذكاء انتشر استخدام الاختبارات فى مجالات أخرى كالقدرات والشخصية .

المحلل النفسى والانثربولوجية والفيلسوف الذين أثر كل منهم فى مجال علم نفس النمو .



مارجريت ميد (١٩٠١) - (١٩٧٨)



سيجموند فرويد (١٨٥٦) - (١٩٣٩)



جون ديوي (١٨٥٩) - (١٩٥٢)

وخلال نفس الفترة كان هناك اهتمام شديد بالمعايير السلوكية وقد اهتم بعض الباحثين مثل « أرنولد جيزيل » بتحديد السلوك الذي من الممكن أن يتوقع الطفل إظهاره في مراحل مختلفة من عمره . وكانت استنتاجات « جيزيل » قائمة على ملاحظات لنشاطات آلاف الأطفال والرضع ، وقد أدى عمله إلى كثير من النتائج القيمة ، ويرجع النقد الذى وجه إليه إلى نقص الاهتمام بالعوامل البيئية مثل التأثير الثقافي . ولم يؤمن فقط بأن تطور الطفل خاضعًا للعوامل البيولوجية الوراثية ولكن أيضًا افترض أن الأطفال العاديين الأصحاء يتشابهون فى سلوكهم الذى يظهرونه فى مراحل نموهم المختلفة . وبالرغم من هذه المحدودية نتج عن عمل « جيزيل » معلومات قيمة ، وسوف نشير إلى أبحاثه من وقت لآخر عندما نناقش الحضانة والطفولة .

وقبل الحرب العالمية الأولى عنى الباحثون بقياس جوانب محددة فى النمو الجسمى الطبيعي ، والسمات الأنثوية والذكورية حسب مخطط الطول والوزن واختبارات الإنجازات المدرسية وقياس النمو الحركى ، ومن سوء الحظ وخلال انشغالهم بفحص هذه الأبحاث كادوا يصرفون النظر عن الطفل الذي هو أساس المقاييس .

توجيه الطفل وعلم النفس الإكلينيكي :

إن الواقع الأساسي لتكوين عيادة توجيه الأطفال ناتج عن الرغبة فى إيجاد طرق فعالة في التعامل مع الجانحين والمنحرفين . وقبل التقدم بهذه العيادة يحتاج انحراف الطفل أو المراهق إلى فحص طبيعي يقوم به المسئولون عن الأحداث ، ولكن لم يكن هناك تحقيق عن الأسباب التى أدت إلى القيام بأعمال منحرفة .

وقد تأسست أول عيادة لتوجيه الأطفال عام ١٩٠٩ على يد « وليام هيلي » في شيكاغو ، ومع انتشار حركة توجيه الأطفال قبل ارتباطها بالانحراف اقتنع الإكلينيكيون أن الانحراف هو مشكلة نفسية اجتماعية ويمكن معالجتها بطريقة نفسية اجتماعية . وخلال العشرينيات من هذا القرن ظهرت عيادات لتوجيه الأطفال في (بوسطن) و(فيلادلفيا) و(شيكاغو) ومدن كبيرة أخرى من الولايات المتحدة . إن عدم التوافق في المنزل والمدرسة وخصوصًا في العلاقة بين الوالدين والطفل أصبحت في الطليعة ، وطبقت المباديء الخاصة بالتحليل النفسي وتقنيتها على العاملين في المستشفيات النفسية وعلى المرضى النفسيون تبعًا لأعمارهم وطبيعتهم . وقد نظر إلى الطفل على أنه الضحية البريئة مهما كانت الظروف

المفروضة عليه ، وقد نُظر إلى التقاليد في التحليل النفسي كمشارك فعال جدًا يساعدها العلاج النفسي .

لقد تطورت بعض العيادات النفسية كمؤسسات للخدمات العائلية في البداية أدارها أخصائيون اجتماعيون ركز بعض منهم على المشاكل العاطفية والنفسية للأطفال . تلك التي باشرها محللون نفسيون أو أطباء نفسيين . وقام فريق من المحترفين (الأخصائيين الاجتماعيين والمحللين النفسيين والأطباء النفسيين) بإدارة ومباشرة العمل في كلا النوعين من العيادات منذ البدايات ، ومع أن العاملين في هذه العيادات معنين أساسًا بخدمات المرضى فقد أنتجوا عبر السنوات مجموعات كبيرة من الأبحاث متعلقة بمظاهر عدم التوافق الاجتماعي والفردي . وقد ألقت هذه الأبحاث بالصدفة الضوء على النمو الطبيعي للطفل . وقد تطورت كثير من الطرق الفنية في سياق العلاج الإكلينيكي ، وأثبتت أيضًا فائدتها مع الأطفال خارج جلسات العلاج .

التعليم وعلم النفس التعليمي :

تم تخطيط الموقف القديم تجاه الطفل تبعًا للموروثات الثقافية العلمية وعلم نفس الطفل . فكل من « برايـر » و « هول » و « منتيسوري » و « بينيه » هو جزء من تاريخ علم النفس التعليمي وعلم نفس الطفل . وفي فترة أحدث أثر كل من « جون ديوي » و« إدوارد ثورندايك » على دراسات التدريس والتعليم. « جون ديوي » هو الفيلسوف والعالم النفسي والمعلم كان له تأثير عميق على التعليم أكثر من أي شخص آخر في عصره . وكانت فلسفته التعليمية معروفة بشكل واسع وإن لم تكن موضع ممارسة . ولكن أدى عمله إلى التقدم في حركة التعلم من خلال أتباعه ، وقد أكد على الفعالية والتقدم والازدهار من خلال الاتجاهات التعليمية المتمركزة حول المتعلم أو الطفل . وعلى عكس التعليم التقليدي السابق حيث كان يرتكز على الطرق أو المناهج .

وكان لدراسات « ادوارد ثورندايك » عن التعليم وما يتعلق به من أوليات تأثير عميق، وكانت أبحاثه في التعليم قوية أدت إلى بروز الطفل كفرد وقد عمل « ثورندايك » الكثير من أجل تدوين هذه الحقيقة الجديدة . وتوصل الباحثون إلى وجود فروق فردية بدلاً من فكرة أن الفرد يولد موهوبًا بفطرته ، وقد أدى عمل أساتذة علم النفس التعليمي وعمل زملائهم في مجالات أخرى إلى الاهتمام بنمو وتقدم كل طفل بالرغم من أن حقيقة المعلم

مسؤول عن مجموعة من الأطفال . فنجد الاختلاف في المناهج وبرامج النشاط والمهمات الاختبارية بما يناسب كل تلميذ تبعًا لاهتماماته ودوافعه ، وكل تلك الأشياء شاهدة على اهتمام المعلمين بكل طفل سواء من الناحية الانفعالية أم العقلية .

الأنثربولوجيا الثقافية :

أثرت نتائج أبحاث الأنثربولوجيا الثقافية على علم نفس الطفل . وقد حاول الباحثون في هذا المجال فهم الإنسان كمخلوق اجتماعي . وبشكل عام قاموا بدراسة ثقافات بدائية من كل العالم ، إلا أن بعض الأنثربولوجيين تخصصوا فى دراسة ثقافات المجتمعات الحضارية والصناعية .

فى البداية استخدموا اتجاه وصفى تاريخى ، ولم يتأثروا تقريبًا بالمناهج العلمية الأخرى. ولكن مع بداية العشرينيات من القرن حظيت طرق تربية الأطفال ومجالات أخرى فى علم نفس النمو بالاهتمام.

فمثلاً اهتمت « مارجريت ميد » (١٩٢٨) بداسة الانفعالات والضغوط في المراهقة الملحوظة في المجتمع الغربي . فالمراهقة حصيلة ثقافة خاصة بدلاًمن مظاهر محددة لعوامل النضج كما كان معروفًا ، وبرغم أن هذا الفرض لم يختبر تجريبيًا فقد لجأت إلى تحليل الثقافات المختلفة ، وقد توصلت دراستها المكثفة على خمسين مراهقة من بنات « السامو » إلى أن المراهقة لم تكن فترة توتر في المجتمع الساموانى .

ويعتبر اكتشاف (ميد) هذا مثلاً على أهمية مبدأ نسبية الثقافة فقبل أن تبدأ دراستها كان الناس يفترضون أن فترة المراهقة هي فترة توتر فهذا المبدأ كان متعارفًا عليه في أوروبا وأمريكا .

وقد طرح اكتشاف (ميد) تساؤلاً عن مدى صدق أي فرضية مبنية على الملاحظة النظرية لشخص من ثقافة معينة ، ونتيجة عملها فى « ساموا » وفى جزر غرب الباسفيك وضع علماء نفس النمو ثقتهم في نتائج الأبحاث التي لها صدق عبر حضارى .

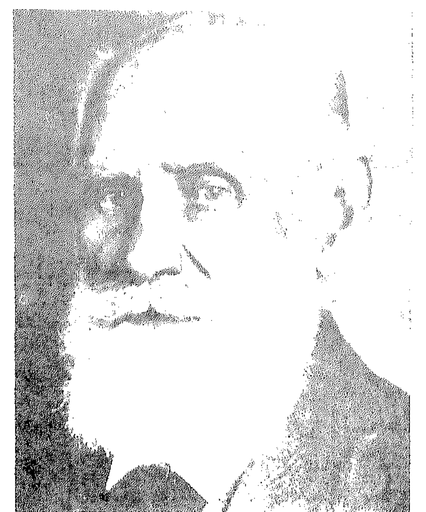
لقد فرض علينا الأنثربولوجيون قناعتهم بأننا لا نقدر على ملاحظة الإنسان الذي لم يخضع لتأثير الثقافة . وأكثر من هذا فإن العوامل الثقافية مهمة على الأخص خلال فترة تكوين الشخصية .

ثلاثة علماء كان لهم تأثير كبير على تطور علم النفس التجريبي ومناهج البحث فى دراسة الطفل :



إيفان بتروفيش بافلوف

(١٨٤٩)-(١٩٣٦)



جون برووس واطسون

(١٨٧٨)-(١٩٥٨)



إدوارد لي ثورندايك (١٨٧٤)-(١٩٤٩)

الفترة الحديثة لعلم نفس الطفل

يوضع علـم نفـس الطفل كنظام أكاديمى تقريبًا تحت اسم علم نفس النمو ، وهو مجال يهتم بالنظريات والحقائق الواضحة فيما يخص جوانب التطور خلال دورة الحياة منذ الميلاد حتى الشيخوخة فالموت . ويهتم علم نفس النمو أيضا بميول شبيهه في الحيوانات الأخرى . مثل (القردة ـ الفئران والجرذان) . فالتجارب على بعض حيوانات المختبرات قد سلطت الضوء على التطور عند الإنسان ، ويتعامل علم نفس النمو مع السلوكيات الحادثة خلال حقبات مختلفة من عمر الإنسان ومراحل تطوره . ويدرس المختصون بعلم نفس الطفل النمو الإنساني والاختلاف بين السلوكيات التي تحدث في مراحل مختلفة .

إن علـم نفـس الطفـل هـو أوسـع فـرع من فروع علم نفس النمو ، حيث تمر الطفولة بأكبر عـدد من المتغيرات التى تتم في فترة قليلة . وهناك الكثير الذى يحتاج للملاحظة ، وكثير من المعلومات جمعها الباحثون بالفعل ، وقد يرجع الكم الهائل من المعلومات التى لدينا إلى اهتمامنا بالأطفال والطفولة . ويجب ملاحظة أن الأطفال مجموعة ضعفاء ، وبالإمكان الوصول إليهم بسهولة ذلك أنهم موجودون في المستشفى كمواليد جدد وفي المدارس كتلاميذ وفي عيادات الأطفال كمرضى ، وهم في البداية متعاونون جدًا والبعض منهم ينسجم بملاحظته وإجراء مقابلة معه . بعكس الكبار الذين لا يتقبلون أسئلة الباحثين . والأطفال يرضون ببعض التفسيرات مثل « سوف نقوم بلعبة أنا وأنت » . هذا الطفل الذي هو أكثر ذكاء من الفأر الأبيض وأقل تشككًا من البالغين ، فالطفل هو الموضوع المثالي للأبحاث النفسية ، ولذا فإنه من غير المدهش الحصول على معلومات عن الأطفال أكثر مما نحصل عليه من البالغين والمراهقين ، والسبب هو أن الطفل أكثر عفوية من البالغ فهو بهذا يكون أكثر عرضة للاستغلال مما يخلق مشاكل أخلاقية ، وعلى علماء النفس أن يكونوا حريصين عند تصميم وإجراء أبحاثهم على الأطفال .

التوجهات التطورية والبيئية :

تدور أكثر الأبحاث فى مجال علم نفس الطفل لعصرنا الحاضر حول نوعين كبيرين من الاتجاهات ويطلق عليها تطورية وبيئية ، إلا أن هذه المسميات ليست مترادفة

والمتخصصون في النمو يرون أن العوامل البيئية مهمة جدًّا والباحثون في أمور البيئة يوافقون على أن السلوك يتحدد بعوامل وراثية بيولوجية .

والفرق بين البيئيين (من يبحث في المجتمع المحيط بالفرد) والتطوريين (من يبحث بتطور مراحل الطفل) يرجع إلى ما يهتم به كل منهم في مناهج الأبحاث التي يستعملونها ونوع النظريات والمسلمات التي يلجأون إليها أيضًا ثم طبيعة الفروض التي يفترضونها قبل بداية أبحاثهم .

الاتجاه الجيني / النموي : ويبحث هذا الاتجاه عن طريقة لفهم الآلية والميكانزمات البيولوجية المؤدية إلى اتساق السلوك وانتظامه . وهناك فرضية بأن الانتظام موجود بالفعل وأن واجب علماء النفس ان يكتشفوا ماهيته وهذا يقودنا إلى الاهتمام بالبنية الهيكلية من الناحية النفسية أو من ناحية الوظيفة العضوية . فمثلاً أبحاث « جان بياجيه » والتي ذكرت سابقًا متوافقة مع فكرة أن المولود حديثًا يمتلك العناصر الأساسية لتطور بنية الجهاز العصبي التي تحدد الأطر لوظيفة الذكاء ، وبالنسبة لبياجيه فإن بعض ردود الفعل التلقائية عند المولود حديثا تتحول بسرعة بما يتوافق مع الخبرات في التفاعل مع بيئته . أضف إلى ذلك أن الطفل المولود ولديه قدرة على أداء بعض البنود لبعض المباديء العامة وهي نوع من « الذكاء البيولوجي » فكل أجناس الأحياء لديها القدرة على تنظيم ما لديهم من أجهزة جسمية وهذا التنظيم هو مبدأ أساسي للعمل .

وما لفت انتباه « بياجيه » بشكل أساسي هو البناء النفسي الذي يختلف كيفيًا باختلاف مراحل عمر الفرد الواحد . فالطفل على سبيل المثال يتفاعل مع بيئته بحاسة مباشرة فيزيائية ، وعندما يصبح في عمر الدراسة يكون قادرًا حينها على استعمال قدراته العقلية . ولم يكن « بياجيه » معنيًا على أية حال بتفاصيل تصرفات الطفل كاهتمامه بالتكوين النفسي والذي يحدد هذه النشاطات .

الاتجاه البيئي / التجريبي والسلوكي : يعتبر علم النفس التجريبي قوة كبيرة في معسكر بيئي ، خاصة مع توجهه السلوكي . ومن التجارب المثالية ما يكشف لنا تأثير البيئة على الكائن الحي مع ضبط المتغيرات الوسيطة ، حيث وضعت طبيعة الكائن الحي في

الاعتبار سواء كان طفل بعمر سنة أو اثنين أو ثلاث سنوات ، أو كان فأرًا أو قردًا . وما يهم هنا وبشكل أساسي هو سلوك الكائن ، كيف يستجيب لمثير في بيئته ، فقد أدى هذا التركيز على المثير(م) والاستجابة (س) إلى الرمز (م ـ س) وعلى الأبحاث السلوكية ، تتناسب أبحاث (س ـ م)مع الخبرات البسيطة ، وتحديدًا ما استخلص من تجارب وفي حقل التعليم وهي نوع من الاعتقاد الخاص بالبيئيين والذين يرون سلوك الفرد إما متعلم أو عدل بواسطة التعلم . وفي استطلاع لتأثير التجارب (م ـ س) على علم نفس الطفل لاحظ «شيلدون وايت ١٩٧٠ Sheldon. 1970 » أن علماء نفس الأطفال في فترة ما قبل الخمسينيات استمروا على الاتجاه صوب تطور علم الوراثة بشكل أساسي . ولم يهتموا بالتجارب أو بالتعليم ، وقد أدى هذا المدخل في النهاية إلى نوع من العقم أو المأزق .

وفي أول مسح لعلم نفس الطفل « لروجر باركر » والمنشور في مجلة « Annual Review of Psychology » عكس هذا الوضع ، وذلك عندما تذمر من أنه لم يكن هناك شيء محددًا تحت البحث يمكن تسميته (علم نفس الطفل) وأن هناك ما يشير إلى وجود مجموعة علماء متخصصة في سلوكيات الطفل . وبدعم من هذا التقرير فقد أعلن أن مسحه الإحصائي للتراث قد قلب صفحة واحدة من تسجيل الملاحظات الأساسية أو التجارب لكل ثلاثة أوراق محولة إلى برمجة تعليمية أو للعرض التخميني . على ضوء « الطلب الشديد للأشخاص المحترفين » من أجل الحصول على المعلومات العلمية عن الأطفال ، لقد أسف (باركر) أن تكون دراسة علم نفس الطفل غير ذات جدوى نسبيًا في الوقت الذي كان ينتظر منها الكثير . وحسب « وايت » فقد كان الوضع في حالة تغيير ، من سلوكية « جون واطسون » (وهو عالم نفس تجريبي أمريكي) طور تياران من الأبحاث ، وأحد هذين التيارين مأخوذ من عمل كل من : « كلارك هل Clarck, L. Hull » (١٩٤٣) الذي طور طريقة نظرية التعلم والتي ساعدت كنقطة انطلاق لعملية (م ـ س) البحثية . والتيار الآخر طوره « سكينر » (Skinner,1938) . وقد تعامل مع ما يمكن تسميته « التحليل التجريبي للسلوك » ، وقد ساعد النشاط المكثف لهذين الفرعين من أبحاث التعلم في إثراء علم نفس الطفل .

أما « روبرت سيرز» (Robert Sears, 1943) فكان في البداية مهتمًّا بفحص صدق نظريات التحليل النفسي ، وكان أول من تعهد بتطوير مبدأ نظرية التعلم (م ـ س) وهي ضمن سياق علم نفس الطفل ، ولم تنجح هذه المحاولة كما تمنى وذلك حسب « وايت » ولكن «سيرز » ومعاونه قد نجحا في إنتاج عمل مهم وقيم من الأبحاث المتعلقة بتنشئة الطفل . إن التمازج بين نتائج الأبحاث ومناهج أبحاث كان له تأثير على (م ـ س) وعلى إعادة احياء علم نفس الطفل وأدت إلى أبحاث تشمل مواضيع متعددة : تعليم الأطفال والجوانب المعرفية ، مثل : الانتباه ـ والإدراك ـ والفضول ـ والإقدام ـ والتجاوب العاطفي بما فيها من القلق وتعديل السلوك غير المرغوب فيه .

وقد اعتقد « وايت » أن تأثير نظرية التعلم (م ـ س) وطرقها وصلت أقصاها خلال الستينيات من القرن العشرين ، وهي الآن في طريقها إلى التدهور مع أن اتجاه (م ـ س) يستدرج كثيرًا من الأبحاث ويمكن علماء النفس للأطفال من الحصول على منظور خادع في التعامل مع الأطفال وسلوكهم .

والطفل المتطور هو المتجاوب مع المجموعة في علاقة متبادلة ومترابطة (Byou, and Beal 1961)، وهذه معادلة بدون شك مفيدة في التعامل مع أبحاث (م ـ س) بسيطة ولكنها غير مرضية في علم نفس الطفل الذي يحتاج فوق كل ذلك إلى خطة عمل نظرية لتنظيم وتفنيد كل ما يعرف حول الأطفال وسلوكهم .

ما هو توجه اليوم ؟ يواجه عالم نفس الطفل سؤال عن اختيار الاتجاهات البيئية أم علم الوراثة في البحث ؟ أنه في ورطة فهو منجذب من ناحية إلى التجريبيين الأميريكيين الذين لديهم نظريات مجربة جزئيًّا وتكهنات غير مبرهنة عن السلوك من ناحية أخرى . وهو خائف لأن الالتصاق الشديد بخط (م ـ س) سوف يقوده إلى فقدان كثير من المعلومات المهمة ويتركه مع جزء من صورة للسلوك الذي يحاول أن يفهمه .

والحقيقة المهمة عن الأطفال أنهم يتغيرون باستمرار بينما هم يكبرون ويتطورون وينضجون وعالم النفس لطريقة (م ـ س) غير مهتم بشكل خاص بهذه التغييرات اللهم

إلا ما يرتبط بالمحيط البيئي ، وفي النهاية نجد أن عالم النفس المتخصص بالطفل يهتم بالطفل أكثر من الاهتمام بالبيئة ويجد نفسه في معسكر الجينات / النمو ولكن مع استعمال طريقة (م ـ س) يبقى على قدر ما أمكن ليختبر فروض .

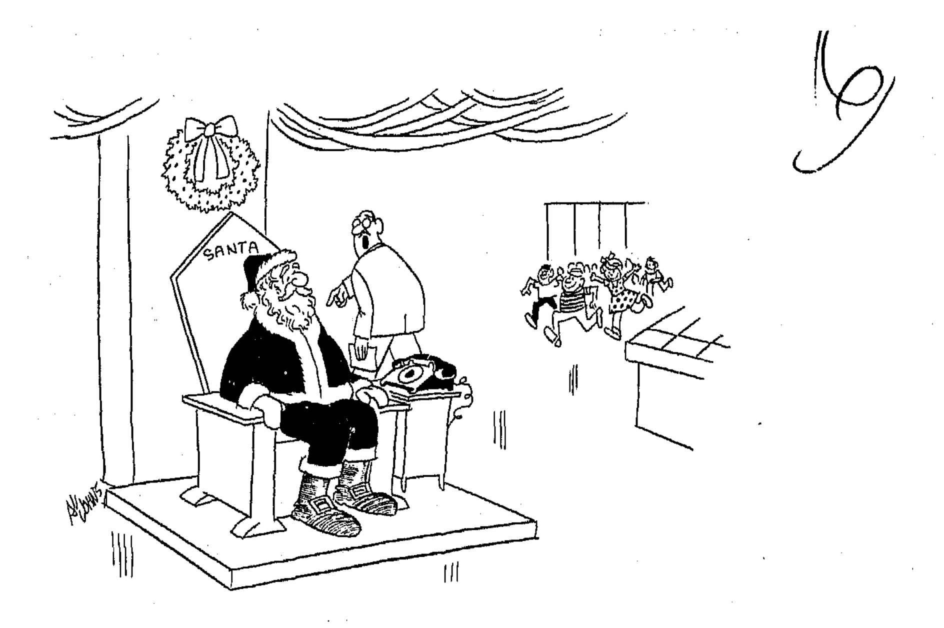
وكما أشار « وايت » هناك حركة باتجاه الوطنية المعرفية والذي يوصل من خلاله علماء النفس الدراسة التجريبية مع الوظائف المعرفة (التفكير وحل للمشكلة). وفي نفس الوقت يحاول أن يختزل المعلومات من دراسة علم الأعصاب ، وهذا العمل الخاص بالأعصاب قد عني به بشكل كبير في روسيا . وقد رأى « وايت » أنها تكمن إلى حد ما بعيدًا عن كلا من علم الوراثة وتقاليد (م ـ س) .

إسهامات الشخصية وعلم النفس الاجتماعي :

ظهرت نزعة خلال الستينيات نحو الشخص والتنشئة الاجتماعية . ونتج ذلك ـ إلى حد كبير عن التحليل النفسي ، وهو ما كان ساريا في العيادة النفسية ، وكان السابقون من المحللين في نشاطاتهم يركزون على التجارب النظرية « الفرويدية » ، وذلك من خلال عدة أنواع من الدراسات الطويلة والقصيرة . وعندما ظهرت نتائج هذه الدراسات اكتشف انها مخيبة للأمل . وأن الاهتمام أصبح يشمل اتجاهات أخرى متأثرة بالعوامل الاجتماعية وبتنشئة الطفل وتأثير بعض معايير الجماعة . وكان هناك بعض الدراسات المهمة للسمات الشخصية مثل القلق والعدوانية . ومستوى الطموح والحاجة إلى الإنجاز والاعتمادية .

والتأكيدات المصاحبة والمبنية على أبحاث (م ـ س) ودراسة الشخصية يمكن ملاحظتها من خلال تحليل للمحتويات الخاصة بمكتب الطفل ونشرة اخباره (الذى أنشيء سنة ١٩٦١) . وقد أظهرت النشرة أن ١٣ ٪ من الدراسات خلال الفترة الزمنية الأخيرة قد تعاملت مع موضوعات تعتمد إلى حد على السلوك والحركة والادراك والذكاء ـ المعرفي وطرق التعلم ، و ٢٠ ٪ مع الأبحاث الاجتماعية والعائلية والثقافية وأبحاث الشخصية أما الاضطرابات الانفعالية عند الأطفال فقد كان نصيبها ٢٤٪ ، والأبحاث التطبيقية في مجال التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية كانت نسبتها ٤٣ ٪ . كما يرتبط الاهتمام المتزايد بالأبعاد الشخصية والاجتماعية للطفولة بسرعة التطور لعلم النفس

الانساني وخصوصًا علم نفس « الذات » ، أحد الطرق المؤدية إلى فهم الذات تكمن ضمن علم نفس الطفل . حيث نستطيع إيجاد بعض المفاتيح للسر لأنفسنا من خلال دراسة نمو الطفل . ونحن نعتقد في الطفولة أكثر مما كنا عليه عندما كنا أطفالاً رضع ، ويسهم فهمنا للأحداث والخبرات التى حدثت في الطفولة في ملئ الفراغات بين ما كنا عليه أيام الولادة وما نحن عليه اليوم فنجده في هذه الأحداث والخبرات بحثًا عن أنفسنا وعن تفسيرات لنجاحنا أو فشلنا لقدراتنا وضعفنا واحتمالنا للفرح والحزن .



«إذا واجهتك مشكلة استخدم هذا التليفون ،
إنه خط مباشر بالأخصائي النفسي للأطفال »
مثل باقي الفروع في علم النفس أصبح تطور الطفل مطبقًا مثل حقل تجارب (تصميم ال ـ جونز ، ١٩٧٠ بواسطة جمعية علم النفس الأميركية).

الاتجاهات الحديثة:

لقد تبين من خلال تحليل الأبحاث التى نشرت سنة (١٩٧١ و ١٩٧٦ و١٩٧٧) المتخصصة فى علم نفس النمو وعلم نفس الطفل ومن خلال اثنين من الجرائد المهمة في أمريكا تعنيان بعلم نفس الطفل أن اهتمامات أبحاث علم نفس الطفل قد استقرت في بعض النواحي ، ولكنها استمرت بالتغيير . وفى سنة (١٩٧٦ و١٩٧٧) ظهرت حوالى خمسون من المقالات المتعلقة ببعض جوانب الشخصية وعلم النفس الاحتماعي ، ولكن حوالي ثلاثة أخماسها كانت متعلقة بالنمو المعرفى فقط ، هناك ٣٦ ٪ من مقالات سنة ١٩٧٦ و ١٩٧٧ قد استفادت من التصميم التجريبى (م ـ س) ولكن تبين أن ٦٠ ٪ (سنة ١٩٧١) أثبتت أن تأثير (م ـ س) يتدهور . وكانت الميول الجديدة الظاهرة في المقالات لآخر الإصدارات عن علم نفس الطفل في الجرائد وفي المجال الاجتماعي الشخصى أن هناك اهتمامات كبيرة بعلم النفس عبر الحضارى المتنوعة وخصوصا تلك التي تعني بالطفولة بالطريقة المعرفية (طريقة التفكير وحل المشكلات) والحكم الأخلاقي . وتركز حوالي ربع المقالات مباشرة على اختلاف الطبقات الاجتماعية أو دمج الاعتبارات كمتغير هام يتجمع في تصميم الأبحاث . كما زاد الاهتمام بالدور الخاص والهوية الجنسية . والأبحاث الخاصة بالدراسات المعرفية تلح باستمرار على مفاهيم « بياجيه » وهذا الميل أصبح قويا منذ الخمسينيات مع اهتمام خاص بالاحتفاظ بقوة الفهم وتطور اللغة والذاكرة .

لقد أصبح النمو المعرفى أهم شيء في علم نفس الطفل طاردًا لنظرية فرويد . وقد ظهر هذا الإلحاح بسبب طبيعة الموضوع (الطفل) والذي يقترب من علم الوراثة والنمو أكثر من تجارب (م ـ س) . أما علم النفس التجريبي كما رأيناه هو نسبيا غير مهتم بمواضيع النمو بل وهو معني بالدرجة الأولى بدراسة التعلم كعملية أو استجابة .

وطالما أن التجريبيين معنيين بالموضوع فإنه لا يوجد نظرية تعلم في علم نفس الطفل صادرة من خلال الأبحاث التي أجريت حول الأطفال ، حيث أن نظريات التعلم لم تصمم لكي تلائم المعلومات عن تعلم الأطفال . أما نشاط الأبحاث في المجال المعرفى فقد حفزها برامج علاج ومساعدة الأطفال من الطبقة المحرومة لينموا مهاراتهم وليجعلهم يستفيدون

من تواجدهم في الصفوف المدرسية . مع أن هؤلاء الذين يواصلون الأبحاث في النمو المعرفي غير مهتمين نسبيا بالتعليم كما حدده التجريبيون والذين أصبحوا في السنوات الأخيرة كثيري التدقيق في مسألة تصميم الأبحاث . أصبح البحث في مجال علم نفس الطفل اليوم أكثر ضبطًا وأكثر علمية من جمع المعلومات وتوزيعها ومن النظريات التنبؤية والتي كانت تسود قبل الحرب العالمية الثانية .

رؤية حول علم نفس الطفل اليوم :

إذا قورن علم نفس الطفل بالعلوم الطبيعية والاجتماعية فانه بالتأكيد تربية غير عادية، إن علم نفس الطفل هو علم ما زال في مرحلة الطفولة وهو في مرحلة التكوين التي تتغير وتتحدى ، وهذا الحقل مليء بالإثارة والتعقيد أيضاً .

يعتبر « ستانلي هول » أبو حركة علم نفس الطفل عاش قبل قرن من الزمان بينما عاش « نيوتن » أبو الفيزياء قبله بثلاثة قرون . وكل علم يتدرج ببطء ويتطور نتيجة تداخل بين الأفكار والتجارب . ولما كان كل جزء في مجموعة المعلومات يحفز ويفحص الأجزاء الأخرى يتكون بناء نظريًا من ذلك ويخدم الأبحاث المستقبلية . ولأن علم نفس الطفل ما زال « طفلاً » فمتوقع له استمرار التطور . وسيكون تقدمه بطيئا وسيسير بطيئا أكثر من أي علوم أخرى لأنه يتعامل مع تعقيدات ومتغيرات أكثر من العلوم الأخرى مثل علم الطبيعيات ، ومثلاً الهيدروجين والأكسوجين تعني كمية محددة من جزئيات الماء ولكن « الطفل » ليس له نفس نوع التحديد ، فنحن في حالة الطفل نقوم بدراسة صف متكامل من الكائنات غير الناضجة ، يتجاوب كل عضو فيه مع مجموعتين من الأحداث إحداها داخله والأخرى خارجه أي من البيئة المحيطة بها ، وهذه الأحداث تتغير ببطء . وكل طريقة لدراسة الطفل مفيدة ولكن جمع هذه الطرق أكثر أهمية بحيث لا تنفصم أبدًا . إن هذا الكتاب هو مقدمة لعلم نفس الطفل والمراهق وإن كان لن يجعلك خبيرا بالأطفال أو المراهقين .

ونأمل بأن نجعلك تتقدم أبعد وأعمق في هذا العلم وربما تتخطى حدود هذا العلم لتصبح « هول » جديد أو « بينيه » أو « بياجيه » ، وسنكون راضين جدًا إذا ازدادت معلوماتك وتنافسك مع الآخرين وتفوقك أكثر مما لو لم تدرس علم نفس الطفل . وإذا ما تعلمت أكثر مما كنت ، فستحقق فهمًا جديدًا عن نفسك .

ملخص الفصل الأول

مع أن المفهوم العام يمكن أن يخبرنا عن أهمية الأطفال الجوهرية ، فلدى أجدادنا رأيا مختلفًا عن ذلك ، فمنذ نهاية الامبراطورية الرومانية وحتى ظهور الطبقة الوسطى الحديثة في المجتمع الغربي ظهر تمايز بسيط بين الاسمين (طفل) و(بالغ) . وكان أسلوب التربية عنيفا للغاية وكان الأطفال في بعض المجتمعات يستخدمون في المهن الخدماتية وفي أعمار متدنية جدًا .

وكان أول من تصدى لهذه الأعمال في كتاباته هو « جون لوك » الذي اقترح أن يمنح الأطفال متنفسًا للتعبير عن مشاعرهم ولم يوافق على ممارستهم للمهن . ورفض «لوك» الرأي القائل بأن الأفكار والمعرفة هي شيء فطري . وهكذا فقد أنشأ منهج علمي حديث .

وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كانت البداية مع « جان لوك » و « روسو » وآخرها مع « جون هنريش بيستا لوزى » ، وقد كتب عن التسامح والرضى لمصلحة الأطفال كأفراد شارحًا وجهات نظره التي تناقضت بشدة مع ما كان يجري من ممارسات فى تربية الأطفال ، وقد أوجدت الثورة الصناعية حاجة للمواطنين للتعلم وبدأ الأهل يرسلون أطفالهم إلى المدارس . وأصبح التعليم التقليدي عاجزًا عن تلبية الاحتياجات الجديدة للعصر واتجه المدرسون إلى مجال علم النفس لمساعدتهم على حل المشاكل التي كانت تواجههم .

استمرت طيلة قرن مضى من الزمان سيرة حياة الطفل تنظم تطور علم النفس للطفل، وكتب « تشالرز داروين » أول سرد لحياة الطفولة فقد راقب حياة طفله ليدعم نظرياته ، وكتب الملاحظات المفصلة الضرورية للدراسة العلمية لسلوك الطفل وقد كتب من بعده « وليام براير » فألف « قصة حياة طفل » وسجل بعناية تطور ابنه العقلى ، ومع أن تقارير كثيرة من هذا النوع كانت مفيدة إلا أنها تميل إلى النماذج التقليدية ونقص في إثبات الملاحظة ، وقد أدخل « ستانلي هول » أبو حركة دراسة الطفل أسلوب الاستبيان الذى يعتبر تطور منهجى بالفعل ، وهي طريقة متطورة ولكنها لم تكن أدلة واضحة التأثير بل تستخدمها الدراسات السطحية عن الطفل ، وقد قدم « الفرد بينيه » تطويرًا للمناهج الكمية ، والذي أسس مقاييس « بينيه سايمون » للذكاء وطورها كأداة لتشخيص التخلف العقلي .

وكانت هذه المقاييس ذات أهمية بالغة لأنها كانت تستخدم نماذج حقيقية من الحياة اليومية مقارنة بالمهام المعملية والمستعملة سابقًا .

وقد جمع « بينيه » أيضًا وقنن الاختبارات حسب الأعمار التي تنجح في الإختبارات حينها ، وقد أعيد النظر بهذه المقاييس في الولايات المتحدة (مقياس بينيه سايمون) بواسطة « لويس تيرمان » وسميت باسم مقياس « ستانفورد بينيه » .

لقد اهتم « روسو » و « بستالوزى » منذ قرن من الزمان بالتطور الطبيعي للأطفال وكان موضوعًا ملحًا وأولويًا بالنسبة لـ « ماريا مونتيسوري » حيث كان تعليمها في الأحياء الفقيرة للأطفال ما جعلها تشجع استخدام طرقًا وموادًا تساعد على اكتشاف وعلى تطور المهارات الحسية الحركية .

وقام « جون واطسون » (أبو السلوكية) بتجارب على حالات من الأطفال وحاول دراسة سلوك الأطفال بطريقة علمية .

كما ساهمت نظريات « سيجموند فرويد » مؤسس حركة التحليل النفسي في تقوية ونمو علم نفس الطفل . وحافظ « فرويد » على فكرة أن المشاكل النفسية للكبار ترجع مباشرة إلى خبرات الطفولة المجهدة والمدفونة في العقل الباطن . ولكى يساعد فرويد المرضى بتبصيرهم بالوصول إلى هذه العمليات اللاشعورية استعمل طريقة التداعى ، ولأن الأطفال لم يتطوروا لغويًا بعد بحيث يمكنهم استعمال التداعى الحر لاحظ المحللون النفسيون لعب الأطفال كمصدر للمعلومات . وفي عيادة توجيه الأطفال هناك كثير من العمل الإكلينيكي مع أطفال قلقين والتي بدأت تتأسس هذه الطريقة في العقد الأول للقرن العشرين كطريقة لمعالجة انحراف الأطفال . وشهدت سنوات ما قبل الحرب العالمية الثانية انتشارًا واسعًا لاختبارات علم النفس وتطور طرق الملاحظة من قبل مجموعة باحثين ، بما فيهم « أرنولد جيزيل » وكان معنيًا بتحديد الأعمار والمراحل التي يظهر فيها أشكالا محددة من السلوكيات ، ومع أن هناك اهتمامًا باديًا بالاختلافات من طفل لآخر فيبدو أن الطفل غارقًا في متاهة .

وعلم نفس الطفل هو الآن أكبر فرع من فروع علم نفس النمو ، وفي كثير من المناهج يكون الطفل هو الشخص المثالي لأبحاث علم النفس . ويوجد اليوم أكثر من نوعين من أنواع البحث هما (الوراثة) و (البيئة) ، ويتجه علم الوراثة إلى الكائن الحي ،

ويفترض أن انتظام سلوكه يساعد في فهم الآلية البيولوجية لديه . وتُعد أعمال « بياجيه » أحد هذه الأمثلة لهذا الاتجاه. والذي كان من أهم اهتماماته في البنية النفسية وراء سلوك الطفل . ويبحث الاتجاه البيئي من ناحية أخرى عن فهم الاستجابة السلوكية للمثير الموجود في بيئته ، وإحدى واجهات هذا الاتجاه وهى أبحاث « م ـ س) وتعني أبحاث (المثير ـ الاستجابة) وهى معدل الاتجاه للتجارب الصغيرة .

وتجارب علم النفس التجريبي الأمريكي قد واصلت دورها عن طريقة السلوكية لـ « واطسون » الذي طور تيارين من الأبحاث .

الأول : مأخوذ من « هول » والذي طور نظرية التعلم والتي خدمت كنقطة بداية لأبحاث (م ـ س) .

الثاني : التحليل التجريبي للسلوك التى استعملها « سكينر » .

ويواجه علم نفس الطفل الآن السؤال : هل يستعمل في أبحاثه البيئة أم علم الوراثة فوجد نفسه في معسكر الوراثة ، ولكن باستعمال مناهج السلوكية من أجل فحص فرضياته .

هناك تحرك باتجاه الوظيفة المعرفية والتي من خلالها يقوم علماء النفس بإجراء التجارب المعرفية (التفكير وحل المشكلات) بينما يحاولون جمع المعلومات من دراسة علم الأعصاب . والميل الآخر ظهر أولاً في الخمسينيات باهتمام قوي بالشخصية والتنشئة الاجتماعية .



الفصل الثاني

الدراسة العلمية للطفل والمراهق

« الأطفال والحمقى لا يكذبون »
« الأطفال عندما يتعلمون الزحف يمكنهم الانصراف »
« الطفل المحروق طفل هلع »

أمثال شائعة جمعها « جون هايورد»
(١٤٩٧ - ١٥٨٠)

ظهرت الأمثال الشعبية بينما كان الناس من خلال حياتهم اليومية وعبر القرون يلاحظون أطفالهم وأحد هذه الأمثلة التي لم نعد نسمع بها هذه الأيام « لا تخفى العصا فتفسد ابنك » (ساموبل بتلر ١٦٠٠ - ١٦٨٠) ، وهو مثل جمعه من ضمن مجموعة أمثال « جون هايورد » (١٤٩٧ - ١٥٨٠) .

عندما يلاحظ عدد كبير من الناس نفس الظاهرة ويصلون إلى نتيجة مشابهة لما رأوه تكون نتيجة ذلك حكمة شعبية . وتقبل كحقيقة مسلم بها ، ولكن هل هي حقيقة ؟ خلال العصور الوسطى تقبل الناس هذه الأقوال على أساس انها حقائق مثل أن الأرض مسطحة حيث تلاحظ تسطحها بعينيك . وبعد ذلك سافر « كولومبس » في البحر بعيدًا ليثبت لهم أن الأرض كروية . بالتالي يتبين أن الملاحظة العادية ليست دائمًا صواب حتى ولو كانت ملاحظة جيرانك متوافقة مع ملاحظتك ، « والحكمة الشعبية » و « المفهوم الشائع » من الممكن أن يكون خطأ فهناك شيء آخر يحتاجه الإنسان لا ريب لقد وصلت الطرق

العلمية وأخيرًا من خلال العلوم الطبيعية والحيوية إلى الحقيقة . والطريقة العلمية تتبع الإجراء التالي :

١ ـ هناك ظواهر في الطبيعة غير مفهومة .

٢ ـ فروض لشرح الظاهرة الطبيعية .

٣ ـ تجرى ملاحظات أو تجارب من أجل التأكد من حقيقة الفرضيات .

٤ ـ عندما كانت تجري الملاحظات أو التجارب يجب أن تكون مضبوطة بحيث يجري بعد ذلك مقارنة الموضوعات الخاضعة للتجربة والموضوعات الأخرى التي لم تخضع للتجربة .

٥ ـ أما النتائج فيجب أن تنشر حتى تكون قابلة للتكرار مرة أخرى حتى يمكن لآخرون التحقق من النتيجة بإجراء نفس التجربة تحت نفس الشروط .

كيف يمكنك اتباع الطريقة العلمية عند دراستك لنفسية الطفل برغم أن علم نفس الطفل يختلف بعض الشيء عن العلوم الطبيعية ؟

لقد وضعت الطرق العلمية كي تحقق أهدافها الخاصة ، وبالطبع فإنك لا تملك الخبرة ولا المصادر حتى تحقق تقدمًا في عملك العلمي في علم نفس الطفل ، وعندما تبدأ بدراسة الأطفال بشكل علمي فإنك قد تسجل ملاحظات وتجارب بسيطة فقط . وقد تتمكن من التوصل إلى الطريقة التي تسمح لك بالنقد العادل فيما يختص بكل ما تقرأه أو تسمعه عن الأطفال . ولن تتقبل أي تقرير أو فكرة فقط لأنها مثل شائع أو« قول مأثور » أو لأن الكل يقولون هكذا دون التحقق منه .

علم نفس الطفل : العلوم السلوكية :

ترجع أصول علم نفس الطفل إلى العلوم الطبيعية التى بدأت تطور مناهجها منذ أربعمائة سنة . ولكن العلم السلوكي ليس علمًا طبيعيا . وعلماء السلوك يقيسون الصفات الجسمية الشخصية مثل الوزن والطول والعمر مثل علماء الطبيعة ولكنهم يقيسون أيضًا السمات الشخصية مثل الحب والكره والقلق مستعينون بوسائل مختلفة مثل المقابلات

والاستبيانات ، ويعتبر الضبط للعلماء السلوكيين شيء مهم للغاية ، ولأننا نتعامل مع الكائن البشري فإنه من الضروري بذل مجهود كبير للوصول إلى الموضوعية .

نظرة موضوعية إلى الأطفال :

في كل يوم تواجه سلوك الآخرين (وكذلك سلوكك الشخصي) بطريقة ذاتية أو حسب انطباعاتك وقد ترى ذلك مرضيًا ، وقد يرى الآخرون تقديراتك غير مفيدة والسبب أنها قد تكون شخصية ، ملائمة لحاجاتك الفردية ولا علاقة لها بحاجات الآخرين ولهذا فهي تتأثر بالتحيز . فنحن نضع دائمًا شيئًا من أنفسنا أو من اعتقادنا أو من قيمنا أو حاجاتنا النفسية في كل شيء نلاحظه . والحقيقة أن عدد كبير من الناس قد يصلون إلى نتائج متشابهة عند ملاحظتهم لنفس السلوك مما يشير إلى اتفاق في المعلومات التي توصلوا إليها ، ولكنه لا يتجنب تأثير الثقافة والاعتقادات المتشابهة بين الناس من نفس الثقافة : فهناك تأثير للتحيز الثقافي .

إن طرق الملاحظة العلمية هي نظام راق من أجل حفظ التحيز حتى لو كان في حدوده الدنيا . وفي دراسة الطفل نعتمد على الطرق المنظمة من الاستبيانات والمهام المقننة والاختبارات والمقابلات وأشرطة الفيديو . مثل هذه الطرق إذا ما صممت جيدًا لا تتغلب على التحيز فقط بل تسجل المعلومات بطريقة يمكن تحليلها بصورة إحصائية مقبولة ، وتمامًا كما يحدث للعالم الجيولوجي عندما يأخذ عينة من المعدن فإن عالم النفس المختص بالأطفال يأخذ عينة من السلوك عند ملاحظة الأطفال أثناء تصرفهم العادي في ملعب المدرسة مثلاً أو في الصف أو في حفلة أو في غرفة الألعاب . وقد تبين منذ زمن بعيد بأن العينات لا تعطي كل الأعمال التي يقوم بها الأطفال ، ويجب أن تكون العينات محددة بالمشكلة المطلوب دراستها فمثلاً :

يجب أن تكون الملاحظة لتجمع الأطفال خلال حفلة وكيف يحاول أحدهم السيطرة على زميله ويفيد ذلك الفحص دراسة تأثير الطرق المختلفة لتربية الأطفال .

وعلى الفاحص أن يتخذ عدة قرارات ، فعليه أن يقرر العينة المطلوبة وأن يختار سلسلة الأوقات القصيرة أثناء الملاحظات بحيث تكون عينات الوقت ممثلة للفترة الدراسية ،

وأن يحدد مجال الدراسة والسلوك الذى عليه ملاحظته ، ويقيم ثبات الملاحظ أي يكون رأي مجموعة ملاحظين متوافقًا لنفس الحالة أثناء تسجيلهم للحالة كل على حدة .

طور رينجولد (Rheingold) القياس أو القياسات الخاصة بعناية الأم عام ١٩٦٠ ، ويجهز الملاحظون قائمة لثلاثين نشاط أمومى ، واثني عشرة نشاط للأطفال . وعمليات اهتمام الأمهات بأطفالهن قد أخذت منها عينات في البيت وفي المدرسة .



لا يتبادر إلى ذهن معظم الناس أنه يمكن دراسة الأمومة دراسة علمية مثل الكيمياء والفلك . ومع ذلك فإن الملاحظة المبرمجة والدقيقة تمكن علماء النفس من دراسة سلوك الأمهات واستجابات أطفالهن الرضع .

ومـن الأنشـطة الأمومـية التربيـت وتغـيير الحفاظ وإلباس الملابس . ومن أنشطة الطفل محاولـة التكـلم والـبكاء واللعـب بالألعـاب . لقد سجلت أربعون ملاحظة واحدة كل خمس عشرة ثانية أي خلال فترة تزيد عن عشرة دقائق ، وبعد فترة راحة لمدة خمس دقائق استؤنف التسـجيل مـرة أخرى لمدة عشرة دقائق أخرى . وقد كرر ذلك لمدة أربع ساعات لكل طفل خـلال فـترة الصـباح (بمجمـوع ١٦٠ ملاحظـة) . وقـد تكرر ذلك في اليوم التالي ولكن فـى فـترة مـا بعـد الظهـر لـمدة ثمان ساعات . فى وجود ثلاثة ملاحظين ولكن ملاحظ واحد كـان يلاحـظ طفـل محـدد خـلال فـترة أربـع سـاعات . وملاحـظ آخر يلاحظ نفس الطفل في الـيوم الـتالي ، وقـد حسـب مـدى اتفاق الملاحظات عن كل بند . وتبين أن هناك تسعين بالمائة من المرات اتفق فيها الملاحظون بدرجات كبيرة .

علينـا أن نـأخذ فـى الاعتـبار أنـه يختلف ثـبات المقياس أو الأداة عن ثبات الفاحص . وغالـبًا مـا يكـون الثـبات بتطبيق نفس الآداء مرتين على نفس الحالة ، وبعدها نقارن النتائج ونـرى مـدى اتسـاقها معًا . وكما يحدد الترمومتر درجة حرارة الإنسان فيكون عند ٣٧,١ درجـة ثـم بعد دقائق عند ٣٧,٣ وكذلك يحدث بالنسبة لعلماء النفس . فإذا كانت وسائل القـياس عـندهم متقلـبة فهـي لأنهـا غير دقيقة أو غير جديرة لكثرة أخطائها . فهذا هو عدم الثبات .

وتعتـبر وسـائل القـياس لعـالم الـنفس جديـرة بالـثقة إذا بقيت ثابتة في قياساتها في المرة الأولى ثـم الثانـية ، ذلـك إذا لم يكـن هـناك سـبب بتغيير موضوع الاختبار ، فعلى الفاحص فـى هـذه الحالـة أن يختار الوسـائل المناسـبة لـلحالة المطلوب دراستها ، وإذا وجد أن الأداة ليسـت لهـا علاقـة بمشـكلته هنا يتجاهل النتائج ، وذلك لأهمية تواجد صدق للأداة والذى يعـنى أن الفـاحص يقـيس بـالفعل مـا صـممت الأداة لقياسـه . وفي بعـض الأحـيان تعطـى المعلومـات الوصـفية بطريقة مقنعة وكافية لإثبات الصدق . وفي دراسات التعلم مثلا : نجهز الأمـر بحيـث يواجـه الطفـل بمشـكلة جديـدة وبعـد عـدة محـاولات ، يقـع الطفل في الأخطاء القلـيلة ويقـل زمن المحاولة وهنا يحدث التعلم أو يسأل الملاحظ الطفل عن أي الأضواء أكثر لمعانًـا مـثلاً وباستطاعته القول بأنه تعلم التمييز النظري للمعان الضوء . أو يطلب من الطفل أن يضغط على مفتاح حالما يضيء الضوء ويمكن القول أنه كان يقيس مدة رد الفعل بالنسبة لمثير بصـرى ، وأثـناء هذه المواقف هناك اتصال مباشر بين ما تقوله الدراسة وما يتم دراسته بالفعل .

وأي شيء يتنوع إن كان مرئيًا مثل (الوزن) أوغير مرئي مثل (الحب والكره) . الوزن والطول يمكن قياسهما مباشرة ، ولكن الحب والكره والقلق فيمكن قياسهما فقط بطرق غير مباشرة ، منها الاستجابة على استبيان أو التغير في ضربات القلب أو زيادة العرق . وتتزايد متغيرات الدراسة بشكل معقد مما يجعل تصميم المقاييس الملائمة غاية في الصعوبة أما قياس الذكاء فهو حالة قائمة بذاتها .

ولقد أسس المرشد البريطاني البارز لعلم الحياة « فرانسيس جالتون » أول اختبار للذكاء ، وكذلك فعل (جيمس ماكين كاتل) عالم النفس الأمريكي قديمًا . وكانت اختباراتهم تصمم لقياس هذه المتغيرات كالذاكرة القوية وقدرة تحديد المسافات وسرعة رد الفعل . ولم تهتم اختبارات الذكاء هذه بصدق الاختبار . وعندما تكون هذه الاختبارات عرضة لامتحانات دقيقة وحرجة تصبح صلاحيتها غير ذات قيمة .

وعندما أهمل « الفرد بينيه » هذه الناحية وحاول بدلاً منها استخدام مقياس للذكاء أكثر عمومية لم يزد هذا الإجراء بحد ذاته طريقته صدقًا ، ويجب أن تكون الأدلة متجمعة حتى يتضح أن مقياس « بينيه » متسقًا مع بعض المؤشرات الأخرى الدالة على الذكاء .

وأحد هذه المؤشرات هو التغيير بالقدرة المعرفية التي تحدث أثناء الطفولة ، فالطفل في عمر ست سنوات يمكن أن يحل مشكلات أكثر تعقيدًا مما يستطيعه طفل في الثالثة من العمر فقط ، والطفل بعمر عشر سنوات يحل مشكلات أكثر صعوبة من طفل في السادسة ، وهكذا قد تتسق درجات مقياس « بينيه » مع الحقائق المعروفة . ومن ثم فإنها تعطي مؤشرًا على صلاحية المقياس .

أساليب الدراسة السلوكية :

من خلال العلم السلوكي اهتمت بعض الدراسات باختبار « حاول ثم حقق » ومن ثم فإنه في علم نفس الطفل هناك عدة اختبارات لفحص الأمثال الشعبية .

التي منها : « إذا خبأت العصا أفسدت الفتى » . « الولد المحروق يخاف من النار» .





مقاييس الذكاء ، تعكس اختلافات ملحوظة فى كفاءة الأطفال تبعًا لأعمارهم المختلفة

وقد تحول العلماء إلى الطرق المنهجية كالمقاييس ، وحاولوا الحد من العوامل الأخرى التي قد تؤثر على دقة قياسهم وملاحظاتهم ، فإذا ما كانوا يحاولون التأكد من صلاحية أحد المعتقدات والتي أصبحت مقبولة . كالمثل الشعبي : « إذا خبأت العصا أفسدت الفتى » فهم يذهبون بعيدًا فيؤكدون بأن المعلومات التى جمعوها بعيدة عن أي تحيز ناتج عن انتمائهم إلى ثقافة تتقبل هذا المعتقد كأمر مسلم به . إن اختبار كفائتهم يكمن في ضبطهم التكرار لهذه الدراسة . وهذا التكرار يعني أن أي عالم آخر يمكن إعادة أو تكرار العملية البحثية والحصول على نفس النتائج . وتتطلب الفحوص العلمية صرامة في تربية النفس ، فمثلاً لتسجيل كل ما يظهر بصرف النظر عما إذا كان هذا الناتج يدعم أو يخزل الفرضيات التى يتم اختبارها . والتحقيق يبدأ بفرضيات وهى تخمين علمى عن العلاقة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات . وهكذا فإن الفرضيات غالبًا ما تنمو بعيدًا عن النظريات حول السلوك الإنساني. وقد رأى « بياجية » أن تفسير العالم ظهر قبل تفسير نمو الأطفال ، وقد درس العلماء نظريات بياجيه ووجدوا أن الأطفال من نفس المرحلة العمرية يستخدمون محاولات مختلفة عن من هم فى مرحلة أصغر أو أكبر .

مخطط أبحاث (م - س) :

يعتمد العلماء السلوكيون بشكل أساسي على إبراز العوامل المسببة للسلوك بأشكاله المختلفة . والتجربة العلمية هى الطريقة المباشرة لتحديد الأسباب . وأبسط تجربة هى المثير - الاستجابة (م - س) وفيها يقرر المجرب المثير الذي يقدمه للأشخاص الذين ستجرى عليهم التجربة . وتجربة (م - س) هي واحدة مهما كان نوع العينة إن كانت طفلاً أو جرذًا أو طالب جامعي مبتديء ، المثير من الممكن أن يكون أي شيء له علاقة بالفرض المطلوب اختباره. فقد يكون شدة الصوت ، أو تعليمات مختلفة ، أو مكافآت أو عقاب أو كمية مختلفة من الاهتمام . ويقدمها الفاحص بطرق مختلفة وتعتبر المتغير المستقل . والاستجابة الصادرة عن العينات هى المتغير التابع ، وتعتمد فى مظهرها وشكلها وكثافتها على المتغير المستقل .

ويتحكم القائم على هذه التجارب بكل المتغيرات الأخرى في الحالة التجريبية . وذلك من أجل التأكد بأن التغيير الذى يلاحظ في المتغير التابع يخضع للمتغير المستقل فقط .

وحيث أنه من الصعب ضبط المتغيرات في المواقف الطبيعية فإن الوضع الطبيعي لإجراء التجارب هو المختبر النفسي . إن المثل الجيد لتجربة (م ـ س) هو ما أجرته « سينتيا تيرنر » Cynthia Turnur ١٩٧١ فاهتمت بدراسة صوت الأم على سلوك الطفل ، وبشكل خاص إلى أى مدى يمكن للطفل أن يميز مقاطع أصوات الأم من أصوات الآخرين .

وقد تحكمت « تيرنر » بحالة المثير بتسجيل صوت الأم وصوت امرأة أخرى معها ، وأيضًا استعمال صوت رجل ، ولم تتوصل إلى اختلافات يمكن ملاحظتها بين الاستجابة إلى الامومة وإلى صوت امرأة راشدة .

وقد أنشأت « تيرنر » ضوابط أكثر تعقيدًا . حيث يسمع الطفل ثلاثة أنواع من أصوات الأم (عادي ـ خفيف التحوير ـ شديد التحوير) . وهذا الاختلاف بنبرة الصوت جعل من الممكن اكتشاف إلى أي مدى يمكن للطفل استعمال قوى ملاحظته للتعرف على أنواع أصوات الأم من أجل تقرير أي مثير منهم يمكن تقبله أو رفضه فى صفات الأم . وفى تجربة أخرى اعتمدت على عدة أطفال من الذكور والإناث ، فاللجوء إلى طفل واحد يطرح سؤالاً إذا ما كانت الاختلافات في الاستجابة ناتجة عن شذوذ في سلوك الطفل ، واستعمال أشخاص من نفس الجنس يجعلنا نتسآل هل الاختلافات الملحوظة هي لجنس واحد فقط . والأكثر تطبيقًا نتائج التجربة فهي أكثر دلالة من غيرها ، وذلك لأنها تخبرنا عن سلوك الإنسان في العموم وهي غير محددة أوخاصة بالأشخاص الموضوعين تحت الملاحظة .

وقد قامت « تيرنر » بالتحكم بمتغير العمر ، فشملت تجاربها ثلاثة مجموعات من الأشخاص بأعمار ثلاثة أشهر وستة أشهر وتسعة أشهر . وكانت دراستها دراسة مستعرضة تتعامل مع عينات من الأطفال بقصد اختبار للمجموعات الثلاث وليس نفس الأطفال ، أي أن الفحص يتم للطفل بعمر ثلاثة أشهر فقط ولا يتكرر معه الفحص في عمر الست شهور ، بل يؤخذ طفل جديد . لا يمكننا الجزم إن الاختلافات في سلوك الأطفال في الثلاث مراحل هي نفسها لكل الأطفال من هذه الأعمار ، وانها من ثم تتطلب معرفة بمراحل النمو ، والالتزام بالدراسات المستعرضة تؤدى إلى معلومات على المدى الطويل (أي ملاحظة التغييرات على نفس الشخص خلال فترة ممتدة من الوقت) فتصبح صعبة

الاستخدام في دراسات الراشدين والبالغين ، ولكن يبدو أنها مناسبة لدراسة الأطفال . أما المتغير غير المستقل فيمثل مشكلة بالنسبة لتيرنر إذ كيف يمكن تقرير أن الأطفال يستجيبون بشكل مختلف عن بعضهم البعض على مثيرات مختلفة ؟. وهذه الصعوبة قد ذللت بإنتاج صورة متحركة لكل طفل . وملاحظة كل أنواع الحركات : من تبسم أو العبوس أو البكاء أو التثاؤب أو النطق ولمس الفم بأحد الأطراف وتم الضبط بإعطاء ثلاثين ثانية محايدة (بدون أي مثير) قبل وبعد تقديم المثير . وقد ساعد هذا التدبير تيرنر على تسجيل الإجابة وبتسجيل لاستجابات عن طريق تصوير باحث آخر للإجابات ، والذي لم يعرف الهدف من التجربة ، وهذا على أية حال هذا نوع من أنواع التحكم .

وأظهرت نتائج تيرنر مع تقدم العمر بأن الطفل يصبح اهدأ خلال فترة تقديم المثير ، وقد عللت ترينر ذلك بزيادة الانتباه . وكلما كان الطفل أكبر سنًا كلما كان يرغب بتقليل النشاط الحركي كي يركز على المثيرات ويحدد معناها .

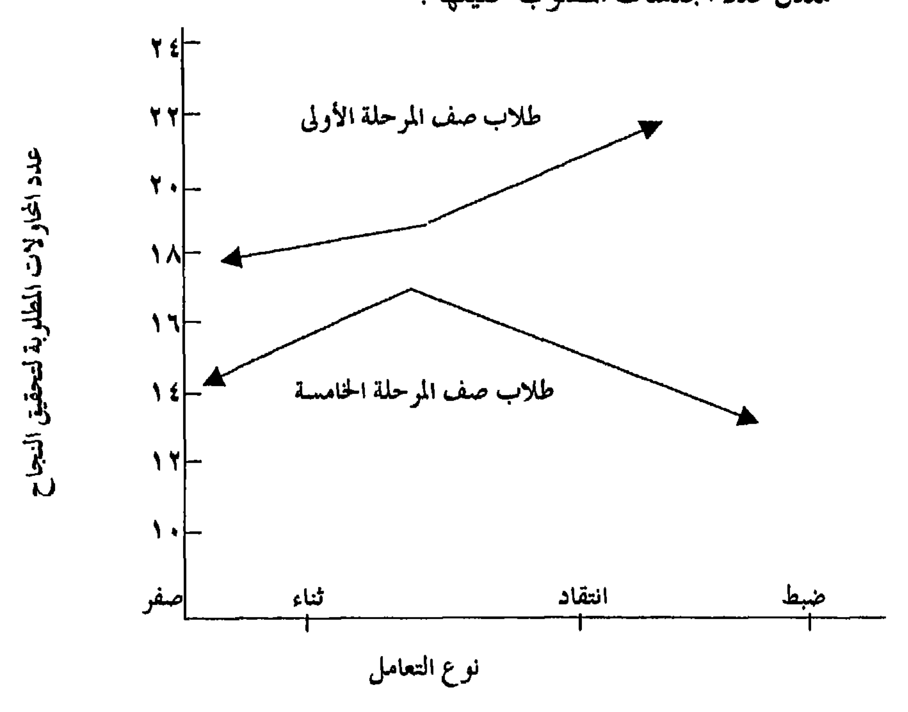
وقد زاد الأطفال بعمر ثلاثة أشهر من غمغمتهم عندما سمعوا أصوات أمهاتهم أكثر مما فعلوا عند سماع أصوات غريبة أخرى . وذلك للربط بين « الأم » و « الرضاعة » ، ويبكي الأطفال الذين هم في عمر ست أشهر أكثر عندما يسمعون صوت الأم ، وربما يكون هذا نوعًا من الاحتجاج على الانفصال عن الأم . وهناك اختلافات بين الجنسين . فكانت الفتيات بعمر ثلاثة أشهر أكثر نشاطًا من الأولاد من نفس العمر عندما يحور صوت الأم ، ولكن بعمر تسعة اشهر فإن الفتيات أكثر نشاطًا من الأولاد بنفس العمر عندما يسمعن أصوات أمهاتهن الطبيعي . وفي تجارب تيرنر الأخرى على الأطفال تم مقارنة استجاباتهم أثناء فترة المثير بالتي قاموا بها في عدم وجود المثير . ومن خلال التقرير الخاص بتجارب تيرنر (ونعني تقريرًا وليس التجربة نفسها) هل بإمكانك تقييم التصميم الخاص بتجربة (م ـ س) ؟ وهل أخبروك كفاية عن الضوابط ؟. وهل أعطيت معلومات محددة بشكل كاف (عن الرقم والمكان مثلاً) وهل أعطيت النتائج بالكامل وبالتفصيل ؟ هل بإمكانك تحديد المتغير المستقل وغير المستقل ؟ .

وفي دراسة أخرى مع أطفال أكبر سنًا وبطريقة ضبط أخرى يتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين متشابهتين إلى حد كبير ، مثلاً افرض أنه خلال دراسة القدرة على القراءة عندما يود أحدهم معرفة تأثير الاختلافات الفردية على النتائج . وإذا كانت النقاط على اختبار الذكاء متوافرة فإن الطفل الأذكى بينهم يمكن وضعه في المجموعة التجريبية ، وثاني أعلى واحد في المجموعة الضابطة ثم ثالث أعلى واحد في المجموعة التجريبية وهكذا بالتبادل بين المجموعات ، ومن ثم يتساوى كلاً من معدل الذكاء واختلاف ذكاء المجموعتين ، وإذا ما تم ذلك يعمل اختبار للتأكد بأن المجموعتين متشابهتين حقيقة .

أما مشكلة اختبار المجموعات التجريبية والضابطة ستصبح أكثر تعقيدًا عندما توجد متغيرات أخرى هامة مثل الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي - الاقتصادى والأصل . ولكن وبشكل أساسي تبقى الطريقة المماثلة بين المجموعات كما هي ، وعلى العموم . فإن المقبولة لعمل المجموعات التجريبية والضابطة متشابهة بقدر الإمكان هى دراسة المتغيرات المستقلة التى تؤدى إلى تغيرات فى المتغيرات التابعة . وفي تجربة تقليدية استخدمت مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، وعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل ولم تعرض المجموعة الضابطة له . وفي أبسط أشكال هذا الأسلوب ، يتم قياس المتغير غير المستقل في المجموعتين وفي النهاية نلاحظ أو نختبر المجموعتين لتحديد تأثير اختلاف المعالجة . وذلك من أجل تقرير إذا ما كانت المجموعات في حقيقة أمرها قابلة للمقارنة . ثم يتم القيام بالإجراء التجريبي للمجموعات التجريبية .

يبين الرسم رقم (٢-١) نتائج نموذج أكثر تعقيدًا للتصميم التجريبي الأساسي حيث تم إعطاء الأولاد من الصف الأول إلى الصف الخامس واحد من ثلاث معالجات مختلفة ليقوموا بإكمالها في مهمة تعليمية . فقد أثنى عليهم أو انتقدوا أو عرضوا لمثير ، في هذه الحالة لدينا حالات تجريبية « ثناء » و « انتقاد » التى هي المتغيرات المستقلة والمتغير التابع هو متوسط عدد مرات المحاولات التي يحتاجها الأولاد في كل مجموعة من أجل تعلم المهمة ، وكلما زادت صعوبة التجارب كلما زاد الاحتياج إلى محاولات أكثر .

معدل عدد الجلسات المطلوب تحقيقها .



الشكل رقم (٢-١) الاختلافات في سرعة التعلم في مهمة تعلم تحت ثلاثة ظروف تجريبية مختلفة طبقت على أطفال من الصف الأول إلى الصف الخامس من الصبيان .

وكما كان متوقعًا أدى تلاميذ الصفوف الأولى بكفاءة أقل مقارنة بالتلاميذ في الصفوف الخامسة. ولكن يتبين بالنتائج اختلافًا بين مجموعتين . فتلاميذ الصفوف الأولى كانوا أكثر نجاحًا وذلك حين كان هناك نوع من التفاعل في أدائهم بينما ذوي الصف الخامس شتتهم الثناء والانتقاد وحولهم عن الأداء الأحسن .

ونرى إذًا أن المتغير المستقل في أي تجربة يقدم بطريقة متنوعة ، بينما المتغيرات الأخرى والتي تؤثر بشكل ظاهري على المتغير التابع فيجب أن تضعها تحت الضبط والتحكم ، ومهما تكن التغييرات الحاصلة في المتغير التابع فإنها ترجع إلى اختلاف في المتغير المستقل وهذا ما يسمى تصميم (بحث م - س) .

المناهج الارتباطية أو الفارقة :

في خطة (م - س) تتحقق عملية التمييز باللجوء إلى فاحصين لبعض الحالات المثيرة - المتغير التابع . ولكن هناك ظروف معينة لا يتمكن المجرب من خلالها أن ينظم الظروف ويتوجب عليه البحث في طرق أخرى مختلفة ليكمل أبحاثه . وحتمًا هناك علوم مثل علم الفلك والجيولوجيا بحيث أن تجاربًا من النوع الذي ذكرناه لا يمكن تحقيقها ، حيث تظهر مشاكل أكبر ، إن عالم الفلك لا يمكنه التفريق بين المدار الخاص بالنجم كي يحكم على المتغيرات ، والجيولوجي لا يمكنه تقييم العصر الجليدي من أجل ملاحظة التغيرات الناتجة . فعندما يكون العلماء عاجزين لسبب أو لآخر عن القيام بتجارب مضبوطة ، فإنهم يلجأون إلى المناهج الفارقة والارتباطية لاختبار فرضياتهم . وأما فيما يختص بالعلوم السلوكية فإن استعمال هذه الطرق يحدد بالرمز(س - س) (Response-Response) وبمقارنة هذا البحث مع بحث (م - س) (مثير - استجابة) (Response-Stimulus) وذلك لدراسة العلاقات أو الاختلافات بين الاستجابات أكثر من كونها بين المثيرات والاستجابات . وفي الاتجاه الترابطي / الفارقي يدرس الفاحص التشابه أو الاختلاف من خلال مجموعتين من المتغيرات ، فلا يدرس فقط استجابة الأطفال كما فعلت « تيرنر » ولكن استجابة الأم أيضًا وهو يحتاج لمعرفة كم هو مهم (استجابة) إحدى المجموعات مقارنة باستجابة المجموعة الأخرى (الارتباط) أو كم هو الاختلاف . (التمييز بينهما) .

لقد استخدم كل من « مارجريت » و « ديفيد ستيوارد » (Margrate and David Steward, 1973) مثلاً طريقة الترابط والاختلاف عندما قارنا سلوك الأمهات ذوات الأصل (الأنجلو - مكسيكي) (والصيني الأمريكي) اللاتي يعلمن أولادهن ذوي الثلاث سنوات لعبة (كيس الألعاب) ويعلمونهنّ كيفية إخراج القطع حسب الألوان أو حسب الحجم أو الشكل .

تم تحليل السلوك المسجل على شريط الفيديو للطفل والأم تبعًا للخلفيات الثقافية أشار إلى أن الأم (الصينية الأمريكية) قد قدمت أفضل الثناء والتشجيع بينما الأم

(المكسيكية الأمريكية) قد قدمت التوبيخ والنقد الفظيعين ، وقد لاحظ الباحثون وخرجوا بنظرية ، بأن هذه الاختلافات في سلوك الأمومة ترتبط بالاختلافات في أداء الأطفال في سن الدراسة لمهام التعليم داخل الفصل الدراسي .

وغالبًا ما تستخدم المناهج التجريبية (م ـ س) والارتباطية / الفارقية مجتمعة وتشير الدراسة المعروض نتائجها في الشكل ٢ ـ ١ إلى أنه ليس المتغير المستقل فقط هو الذى له تأثير على الأداء ولكن الأداء يختلف حسب عمر الأطفال ، هناك فقط كمية قليلة من الدراسات التي أجريت على علم نفس النمو عن طريق التجربة من نوع (م ـ س) ، بل تم الكم الأكبر عبر طريقة (الترابط / والاختلاف) وذلك لأن علماء النمو النفسي يهتمون على الأغلب بنوع المتغيرات المرتبطة ببعضها ، فيهتمون مثلاً بأن اختلاف خبرات الأطفال يرتبط باختلاف في سلوكهم .

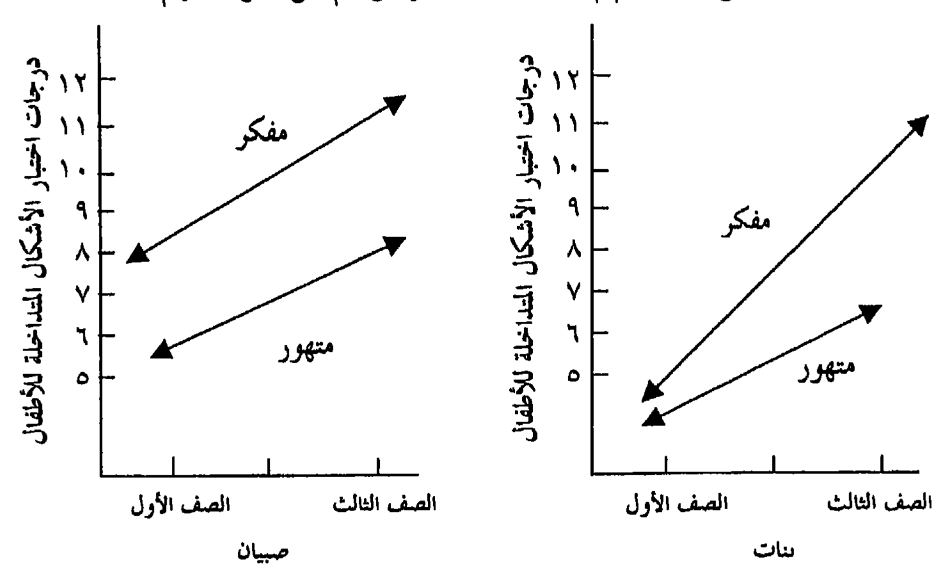
ويبدو واضحًا أنه من المستحيل عمل تجارب من النوعية التقليدية (م ـ س) من أجل اختبار تأثير الاتجاهات العالمية وطرق التربية مثلاً ، والمجال الوحيد هو عن طريق أبحاث (الترابط والاختلاف) .

هناك اهتمام كبير هذه الأيام بتأثير الحرمان الاجتماعي والاقتصادي والانفعالي على الأطفال ، وعلماء النفس بالطبع لن يتعمدوا خلق مواقف حرمان للأطفال . ولكن باستطاعتهم عمل دراسة على العلاقة بين درجة الحرمان التي لدى كثير من الأطفال وسلوكهم في المدرسة وفي مواقف اجتماعية أخرى ، ومن خلال دراسات (الارتباط / والاختلاف) لهذا النوع ، نستطيع أن نوضح جوانب الحرمان التي لها التأثير الأكبر على الأطفال . وعلماء النفس الذين يستخدمون طريقة (الترابط والاختلاف) معنيون بالدرجة الأولى بأسباب السلوك كبحث تجريبي . وعندما يستعمل عالم النفس المناهج الارتباطية الفارقية فإنه لا يستخدم المتغيرات المستقلة بل يحددها كشروط سابقة الوجود لها علاقة بالمتغيرات التابعة .

مثال : أعطى ديفيد مساري David Massari (1973) إلى تلاميذ الصفوف الأول والثالث اختبارًا يقيس ميلهم إلى التسرع في الحكم . ثم بعد ذلك وجه الأطفال إلى اختبار

الأشكال المتداخلة والذي يتطلب التركيز على أشكال موضوعة في تصميم هندسي معين وتجاهل ما ليس له علاقة بالموضوع من الخطوط التي من خلالها وضع الشكل الهندسي .

ومن خلال الشكل (٢- ٢) يتبين لنا أن الأطفال الأكثر تسرعًا يشتتهم المثير الذي لا علاقة له بالموضوع ، ومن ثم لم يحققوا مثلما حقق من هم أقل تسرعًا منهم .



الشكل (٢-٢) النتائج المستخلصة من الدراسة الارتباطية الفارقية بحيث يكون الاندفاع هو المتغير المستقل وعدم التركيز كما يقيسه اختبار الأشكال المتداخلة للأطفال هو المتغير التابع (Masari,1975) .

ولكي نشرح هذه النتيجة من المنطقي افتراض أن درجة تسرع الطفل لم تكن ظرف قبلي فقط ولكن لها تأثير أيضًا على أدائهم . التسرع متغير مستقل والأداء على الاختبار هو المتغير التابع .

معنى معاملات الارتباط :

تحدثنا عن الارتباط والاختلاف بشكل عام ، ولكن لو أردنا فهم أبحاث علماء النفس فمن المهم أن نكون فكرة عن الإحصاءات التي يذكرونها في أبحاثهم . ويصعب تطبيق

الإحصاء على شيء متغير لا يمكن التنبؤ به مثل السلوك ، ومع هذا فإن الجميع يقدمون إحصاءات بشكل أو بآخر لوصف السلوك دون أن يتنبهوا لذلك فى العادة .

ونقول مثلاً بأن معدل ضربات قلب « سميث » هي ٢٥٠ ضربة ، مما يوضح مدة أداءه تبعًا لعدد الضربات وقسمتها على عدد كم الوقت أثناء الضربات . ومكتب الأحوال الجوية يقول أن هناك ٣٠٪ احتمال هطول المطر ، وعندما يخبرونا أن سعر آلة التصوير البسيطة من عشرين إلى ثلاثين دولارًا ، يمكننا التقرير إذا ما كانت ميزانيتنا تسمح بشراء آلة التصوير قبل الانطلاق برحلة في إجازة معينة .

واستعمل علماء النفس أيضًا نفس الطريقة (المعدل ـ الأرقام الفردية ـ النسب المئوية) . ومع إنهم جميعًا يستعملون كلمة « متوسط » بدلاً من كلمة معدل و « نسبة » بدلاً من أعداد فردية ، فإن هذه الإحصاءات صالحة فقط عند استعمال متغير واحد مثل حساب احتمالات الفوز لمرشحي الانتخابات ، أما إذا كنا مهتمين باكتشاف أسباب السلوك فنحن نبحث عن علاقة بين متغيرين اثنين على الأقل أى السبب أو المتغير المستقل والسلوك الناتج أو المتغير التابع .

ولقد استُخدم ذلك بشكل واسع في علم نفس النمو ، دعنا ننظر إلى موقف غير واقعي من أجل إيضاح فائدة الإحصاء . تخيل معلمة سنسميها السيدة « روميرو » ولديها ٢٧ تلميذًا في مجموعتين من الصف الخامس والسادس مجتمعين ، وهى تعد لدرجة الماجستير وتحضر حلقة نقاش فى فترة ما بعد الظهر ، وعنوانها (مناهج البحث في علم نفس النمو) في جامعة في مدينة كبيرة لا تبعد أكثر من مسافة ساعة أو نحوها .

وقد قررت أن تدرس العوامل المؤثرة في تحسين الأداء للطلاب من الصف الخامس لديها . وقد أعطت تلاميذها اختبار مقنن للقراءة ، وتعجبت من تأثير نشاطات الأطفال خارج المدرسة على درجاتهم على الاختبار . ومن أجل تجميع معلومات عن الخلفية طلبت من كل تلميذ تسجيل عدد المرات التي شاهد فيها التلفزيون خلال أسبوع ، وعدد الكتب الموجودة في المنزل ، وعندما قامت بإحصاء وتصنيف التلاميذ حسب درجاتهم على اختبار

القـراءة وأدخلـت المعلومـات الـتي حصـلت علـيها مـنهم ، وجـدت النـتائج كمـا هـي في الجدول (٢-١) .

وأول شـيء تلاحظـه أن الأولاد الأقوى في القراءة هم الذين سجلوا العدد الأكثر من الكتـب والعـدد الأقل من مشاهدة التلفزيون . بينما سجل الأضعف في القراءة العدد الأقل مـن الكتب والعدد الأكبر من ساعات مشاهدة التلفزيون ، وقد لاحظت السيدة «روميرو» العلاقـة الوطـيدة بـين القـدرة عـلى القـراءة وكمـية الكتب الموجودة في المنزل والعلاقة بين القدرة على القراءة وساعات مشاهدة التلفزيون .

جدول (٢-١) درجات اختبار القراءة وعدد الكتب في المنزل وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون فى الأسبوع ، لنموذج خيالي لطلاب الصف الخامس .

	التلاميذ	درجات القراءة	عدد الكتب في المنزل	عدد ساعات مشاهدة التلفزيون خلال أسبوع
١	بيل	١٢٠	٩٨٠	١٥
٢	روزا	١١٥	٩٠١	١٠
٣	كيفن	١١٤	١٠٤	١٥
٤	ميشيل	١٠٥	١٠	٢٥
٥	بوب	١٠١	٥٠	٢٦
٦	لورين	١٠٠	٢٠	٢٨
٧	بيتي	٨٨	١٥	٣١
٨	فيكي	٨٥	٦	٣٠
٩	كارل	٧٢	٩	٣٥
١٠	برايان	٧٠	٧	٣٥
	المتوسط	٩٧	٢٠٣	٢٥

وقد حاولت تسجيل هذه الملاحظات في أشكال كي تقوم بعمل مقارنة ، فوجدت أعلى ثلاثة طلاب في القراءة كان متوسط عدد الكتب في منازلهم حوالي (٦٦٥ كتابًا) ومشاهدة التلفزيون بمعدل ١٣ ساعة في الأسبوع ، في حين أن متوسط عدد الكتب لدى أضعف ثلاثة في المجموعة كان سبعة كتب في المتوسط ، وكان معدل مشاهدتهم للتلفزيون ٣٣ ساعة في الأسبوع .

وعندما قدمت هذا التقرير إلى أستاذها في الجامعة وافقها الرأي بأن المتوسط الذي سجلته لأعلى وأقل ثلاثة من التلاميذ أشار إلى المهارة في القراءة حسب عدد الكتب الموجودة في المنزل ، وأن ساعات مشاهدة التلفزيون لها علاقة بالموضوع أيضًا ، ولكنه أشار إلى أن هذه الطريقة في تسجيل المقارنة عملية غير دقيقة . فكان عليها استخدام طريقة الارتباط لبيرسون بين أزواج المتغيرات ، وهذا الإحصاء أكثر اقتصادية في أنه يسجل الأرقام ليوضح العلاقة الكاملة ، وهكذا لن يكون مهمًا تسجيل سلسلة من أزواج المتوسطات .

ويتراوح « الارتباط البيرسوني » بين (+١ و -١) ، ويشير الارتباط + ١ إلى علاقة إيجابية كاملة بين مجموعتين من المتغيرات . وهذا الارتباط يشير إلى أن الزيادة في المتغير (س) يؤدى إلى زيادة في المتغير (ص) بينما الارتباط -١ فيمثل أيضًا علاقة كاملة بين متغيرين ولكنها سالبة هذه المرة ، فزيادة المتغير (س) يؤدى إلى نقص في المتغير (ص) ، ويعني الارتباط في « صفر » بالطبع لا علاقة على الإطلاق بين المتغيرين. إن المعلومات التي حققتها مسز « روميرو » اقترحت بأن تكون العلاقة بين درجات اختبار القراءة للأطفال وعدد الكتب في منازلهم إيجابية ، فكلما كانت درجات القراءة عالية كان عدد الكتب كبيرًا ، فالارتباط هنا موجب . وكلما كانت درجات القراءة أقل كان هناك كتب أقل . فعندما وضع الأستاذ الجامعي الأرقام من أول عامودين في الجدول المرفق ونقلها على جهاز الحاسوب عنده وجد أن الارتابط بين المتغيرين إيجابيًا + ٠,٦٣ .

وكـان الارتـباط بين درجات القراءة وبين ساعات مشاهدة التلفزيون سلبيًا ، فارتفاع درجات القراءة يقابله انخفاض ساعات مشاهدة التلفزيون . ثم شرح لها الأستاذ كيف تنقل الأرقـام من العامود الأول والثالث من الجدول إلى جهاز الحاسـوب . وكانت نتيجة الترابط (- ٠,٩٢) أي أن مجمـوع الكتـب في المنزل كـان يرتـبط سـلبيًا مـع السـاعات المقضية في مشاهدة التلفزيون . وقد حسبت مسز روميرو باستخدام الحاسوب العلاقة بين عدد الكتب في المنزل ، وعدد ساعات مشاهدة التليفزيون ووجدت نتيجة الارتباط هى -٠,٧٥ .

ومـع أن الترابـط بحـد ذاته لم يوضح العوامل المسببة للاختلافات بين درجات الطلاب عـلى اختـبار القـراءة ، فقد شعرت « روميرو » بأن الأطفال في البيوت التى بها تأكيد على المسـائل الثقافـية عـادة مـا يكونوا أعلى في القدرة على القراءة ، والآخرين من البيوت التى ليس فيها اهتمام بالمسائل الثقافية فيكون الأولاد أضعف في القراءة .

وحيـنما نظـرت إلى نـتائج الارتـباطات السـلبية شـعرت أن الأطفال الذين يشاهدون الـتلفزيون فـترات طويلـة لم يـبذلو مجهودًا في القراءة . بينما أولئك الذين يبذلون وقتًا أطول من القراءة كان لديهم وقت أقل لمشاهدة التلفزيون .

لقـد صـرفنا مسـاحة كـبيرة في شرح الارتباطات لأن معظم الدراسات الخاصة بعلماء نفـس الـنمو تعـتمد نـتائجها عـلى الارتـباطات ، ومـن ثم فإن الفهم يساعد على فهم نتائج الأبحاث .

وأمـثـلة الارتـباطـات الـتي تظهـر في الـتراث (والحياة اليومة) ممثلة في جـدول رقـم (٢-٢) .

جدول (٢-٢) أمثلة عن الارتباطات بين أزواج من المتغيرات

المتغير الأول	معامل الارتباط	المتغير الثاني
عدد ساعات العمل خلال شهر خلال السنة الدراسية ١٩٧٧-١٩٧٨ لمعلمة في حضانة مدرسية تكسب ١٠ دولارات / بالساعة .	+١,٠٠	مع المبالغ التى تكسبها المعلمة كل شهر عن زيادة ساعات العمل تزيد كم المكسب ، انخفاض ساعات العمل ، انخاض المكسب .
عند نهاية كل شهر تحسب المعلمة المذكورة عدد الأيام التي عملتها في المدرسة خلال السنة الدراسية . ومجموع آخر كل شهر يرتبط	-١,٠٠	بمجموع الأيام المتبقية من السنة الدراسية . (كلما زادت الأيام التي اشتغلتها قلت الأيام المتبقية) .
معدلات نسبة الذكاء التي يحصل عليها أطفال من الصورة «ل» حسب مقياس « ستانفورد بينيه » لسنة ١٩٣٧ يرتبط .	٠,٩٢ (أ)	مع نسب الذكاء التي حصل عليها نفس الأطفال من الصورة «م» على نفس المقياس (Terman and Merrill,1937)
طول الأطفال عند عمر ٤ سنوات يرتبط .	٠,٨١	مع الطول عندما أصبحوا بالغين . (Tanner,1970)
كمية الكلمات الملحوظة في الإناث من عمر (صفر - سنتين) يرتبط .	٠,٥٦	مع نسبة الذكاء عند بلوغهم سن ١٣ سنة (Cameron, Livson, and Bayley,1967)
طول الآباء يرتبط .	٠,٥٦	مع طول أبنائهم (Mc Nemer, 1955)
السنوات التعليمية للأهل البرازيليين يرتبط .	٠,٢٨	مع قياس شعبية أطفالهم في المدرسة الإبتدائية (Lindgren and Guedes, 1963) .
درجات أطفال الصف الرابع على اختبار الاتجاه نحو حل المشكلات يرتبط .	٠,٢٤	مع درجاتهم في اختبار الحساب . (Lindgren etal, 1964)
نسبة الذكاء لأطفال المدارس يرتبط .	-٠,١٨	مع عدد الأخوة في العائلة (Anastasi)
درجات طلاب الصف السادس على القدرة على الحب يرتبط .	-٠,١٤	مع درجات نفس الأطفال على «الاكتئاب» . (Winder and Rau, 1962)

(أ) من المناسب حذف علامة « +» عندما يكون الارتباط إيجابيًا .

أساليب دراسة الأطفال

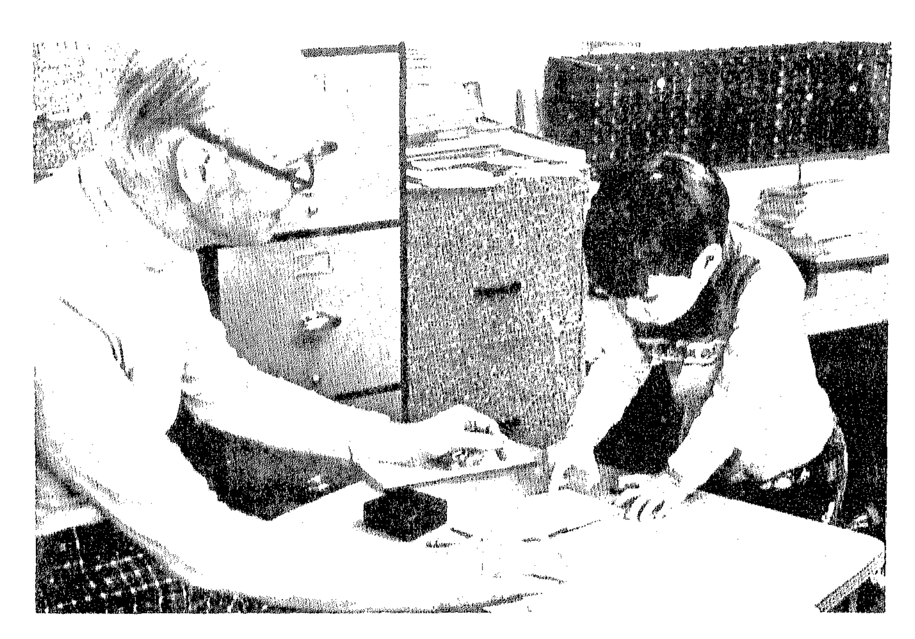
كيف يمكننا استعمال الأساليب التي قدمناها ؟ وكيف سيقرر الفاحص إذا ما كان سيستعمل خطة الأبحاث (م - س) أو طريقة (الارتباط والاختلاف) في بحثه ؟ نهتم الآن بالاستراتيجية العامة المهيمنة على خطط دراسة الطفل . وإذا كانت التكنيكات هي بمثابة حجر البناء لعلم السلوك فإن الأساليب هي الفن المعماري لها .

الملاحظة :

هناك عدة طرق لملاحظة سلوك الأطفال فمثلاً يمكن ملاحظتهم تحت ظروف مضبوطة في مختبر علم النفس ، والدراسة التي قارنت بين تفاعل الأمهات (الأمريكو صينيين والأمريكو مكسيكيين) مع أطفالهن ، التي ذكرناها سابقًا في هذا الفصل هي مثل من الدراسات المعملية حيث يسجل سلوك الفرد على شريط فيديو . وبعد ذلك يتم تحليله . (Steward and Steward, 1973)

وقد تتم الملاحظة في مواقف طبيعية ، في غرفة الدراسة وفي ملعب المدرسة وفي البيت ، فمثلاً لاحظت شارون جادبري (SharonGadbery, 1974) سلوك أولاد من عمر أربع سنوات ونصف حتى خمس سنوات ونصف يشاهدون التليفزيون في البيت مع صديق ، ولاحظت أن سلوكهم أكثر تلبية مع إثارة الذات (بالهرش أو التلوي) عندما يكون التلفزيون مشتغلاً أكثر مما لو كانوا في لعب حر قبل أو بعد تشغيل التلفزيون . وعندما تتم التجارب والملاحظات في مواقف عادية خارج المعمل يطلق عليها (أبحاث ميدانية) ، وبالنسبة لعلم نفس الطفل ليس غريبًا تنفيذ بحث ميداني أمام التلفزيون .

يفضل علماء النفس الاستعانة بفاحصين مدربين لا يعرفهم الأطفال بدلاً من الآباء والأمهات الذين يجب أن تؤخذ تقاريرهم عن ملاحظة سلوك الأطفال بحذر شديد . وفي بعض الحالات لا يمكن للأخصائي النفسي الحصول على معلومات إلا من خلال الوالدين . نايم وكولارد (Niem and Collard, 1972) مثلاً كانا مهتمين بعمل مقارنة بين سلوك الطفل الصيني والأمريكي ، واكتشاف كيف يرتبط السلوك بتربية الأهل للطفل في الثقافتين





يلاحظ الأخصائيون النفسيون سلوك الأطفال بطرق مختلفة . في الصورة الأولى يطبق أحد الأخصائيين النفسين اختبار ذكاء ، بينما أخصائية أخرى تراقب النشاطات الخلاقة في حضانة مدرسية .

وقد طلبوا من الأمهات في « إنجلترا » وفي « تايوان » تسجيل مراحل عدوانية الأطفال خلال ثلاثين يومًا وكيف كانت تتعامل الأمهات مع هذا السلوك .

أما تحليل تقارير الآباء والأمهات فأظهرت نتائج متأثرة بانطباعات الثقافتين ، وذلك لأن للأطفال الصينيين نشاطات جسمانية عدوانية أقل من الأطفال الأمريكيين . والأمهات الصينيات ينظمن سلوك أولادهن بدرجة أكبر من الأمهات الأمريكيات ، لأنهن سجلن حدوث المزيد من العدوان اللفظى وبعض أعمال الدفاع الصغيرة . ولكنهن يملن إلى استعمال طرق ذات اتجاه ودي في التحكم في الأطفال . والأطفال الأمريكان كانوا أكثر انشغالاً بالعنف الجسدي وكانوا يصفعون أحد عشر مرة أكثر من الأطفال الصينيين .

وقد صممت الاختبارات والاستبيانات المقننة لكي تُستعمل مع الأهل ، وأحد أهم هذه الاختبارات هو مقياس الاتجاهات الوالدية الذى أعده شافير وبيل Schaefer and Bell, (1958) ويتكون من ٣٣ فرع . لقياس أبعاد علاقة الوالدين ـ الطفل مثل العدوان والحزم ومحاولة تشجيع نمو وتربية الأطفال كي يكونوا تابعين .

المقابلات :

إن الاستبيانات مثل مقياس الاتجاهات هي مقابلة مقننة تمثل جوانب بسيطة يتم دراستها فى شكل استبيان مطبوع ، ولمثل هذه الاستبيانات ميزاتها عن المقابلات بشكل يمكن من توجيهها وتحليلها . وهي تكلف أقل في الوقت والمال . ويمكن تطبيق أكثر من مائة استبيان مع مجموعة من الناس وفي أقل مما يأخذه شخص واحد في المقابلة . ومع ذلك فإن لها بعض العيوب. فكثير من الناس الذين لا يهتمون بوصف خبراتهم وشرح وجهات نظرهم في المقابلات يعترضون على إعطاء نفس المعلومات ردًا على أسئلة استبيان مقنن . وخبراء المقابلات يستطيعون أن يضعوا الآباء والأمهات غير المتعاونين معهم في جو مريح من أجل ضمان التعاون ، ويملك هؤلاء الخبراء أيضًا الحاسة لمعرفة متى يخطئ الأهل في فهم السؤال وضرورة إعطاء التوضيح المناسب لعمل ملاحظات خاصة بدراسة أساليب تربية الطفل . وسوف نقوم بمناقشة هذا الموضوع لاحقًا .

والقـائمون على هـذه المقابلات يستخدمون طرق للملاحظة . « ديانا باومرند » مثلاً Diana Baumriiid, (1971) استعملت جهاز تسجيل في مقابلة مع مجموعة



أمضى روبرت ريتشاردسون سيزر (١٩٠٨) حياته العملية في دراسة الشخصية ونمو الدوافع للأطفال مع اهتمام خاص لتأثير اتجاهات الوالدين وقيمهم وتربيتهم للطفل .

كان القائمون بالمقابلات يجمعون أكبر عدد ممكن من المعلومات بطريقة تقليدية لدراسة أساليب تربية الطفل التي قام بها «روبرت سيرز » Robert R. Sears ومساعدوه « النيور ماكوبي » و « هنري لفين » Eleanor E. Maccoby And Hanry Levin (1957) من جامعة « هارفرد » ، وقد سألوا حوالي أربعمائة أم تقريبًا يعملن في منطقة (بوسطن) مجموعة أسئلة عن خبرتهن في التعامل مع أولادهن بعمر خمس سنوات عن شعورهن بأن يكون لديهن أطفال يقومون بتدريبهم على استعمال الحمام وحمل الأطفال عندما يبكون وهكذا . وقام مصححون محايدون بتحليل المادة التي جمعت من هذه المقابلات مستخدمين (١٨٨) مقياس مختلف ومتعاملين مع أبعاد مختلفة من طرق التربية .

وذهب « سيرز » إلى « ستانفورد » حيث قام بدراسات أخرى عن ممارسة تربية الطفل وعمل مقابلات مع الأطفال ، وكذلك مع آبائهم وأمهاتهم ولاحظهم كذلك مجتمعين ومنفردين كما يتعاملون مع مواقف مقننة في مختبره المجهز لذلك الهدف (Sears, Rau and Alpert, 1965).

ومع أن أبحاث « سيرز » لم تنتج أي نظرية ذات مغزى كبير عن نمو الطفل ، إلا أنها مع الوقت قدمت بشكل عام معلومات على درجة كبيرة من الأهمية فيما يختص بالعلاقة الاعتمادية بين الأطفال ووالديهم ونمو الشعور وتأثير دفء الأمومة وكان لها آثار قيمة على عمل بعض الباحثين .

الطريقة الإكلينيكية :

لقد جمع « جان بياجيه » أساليب المقابلات والملاحظات في طريقته الإكلينيكية وهذه الطريقة ليست كالطرق العادية المستعملة في العيادات النفسية بالحوار مع المريض وعلاجه، فالطريقة الإكلينيكية ـ وهو المصطلح الذي يستخدمه معظم الإكلينيكيين ـ تشير إلى كم كبير من الأساليب التي تختلف من شخص لآخر حسب توجهات كل شخص ، وحسب مدرسة علم النفس التي يفضلها المعالج النفسي ، ومن أهداف هذه الأساليب التشخيص النفسي وكذلك العلاج النفسي أو كلاهما .

وقد استخدمت الطريقة المستعملة في العيادات بشكل يتيح استخلاص معلومات أو لتساعد الطفل ، واستخدم « بياجيه » طريقته الإكلينيكية كوسيلة للفحص بهدف اكتساب المعلومات عن عملية التفكير لدى الأطفال عامة . وقد بدأ الباحثون في استخدام الطريقة الإكلينيكية مقدمين للطفل بعض المهام أو المشكلات ، فعندما يحاول الطفل اتخاذ خطوات الحل الصحيح أو ربما الحل الجدي عندها يسأله الفاحص مزيدًا من الأسئلة عن هذه الخطوات ، ومع كل استجابة يقوم بها الطفل يسأله الفاحص عدة أسئلة ، والغاية الأساسية هي في الوصول إلى داخل عقل الطفل لكي يتكلم فيرى العالم النفسي بمنظار هذا

الطفل (Favell, 1963) ، ويقدم المثال التالي عن كيفية استعمال « بياجيه » (١٩٤٨) الطريقة الإكلينيكية في دراسة نمو الحكم الأخلاقي وهو بعمر خمس إلى سبع سنوات .

(ف فاحص) : هل تعرف ما معنى كذبة؟

(ط طفل) : إنه عندما تقول ما هو غير حقيقي .

(ف) : وهل ٢ + ٢ = ٥ كذبة؟

(ط) : نعم كذبة

(ف) : لماذا؟

(ط) : لأن ذلك ليس صحيحا"

(ف): هل الطفل الذي يقول بأن ٢ + ٢ = ٥ يعلم بأن ذلك غير صحيح أو أنه قد ارتكب خطأ .

(ط) : لقد أخطأ .

(ف) : وعندما يخطيء فهل يعني ذلك أنه يكذب أم لا؟

(ط) : نعم يكذب

(ف) : هل هو سيء

(ط) : ليس كثيرًا

(ف) : هل ترى ذلك الرجل

(ط) : نعم

(ف) : كم تعطيه من العمر

الطفل : ثلاثين

(ف): أعتقد أنه ٢٨ (يقول التلميذ أن عمره ٣٦ سنة) فهل كلانا نكذب؟

(ط) : نعم الاثنين كاذبين .

(ف) : سيئين .

(ط) : ليس بدرجة كافية .

(ف) : من الأسوأ كذبتك أو كذبتي أم كلاهما سواء ؟

(ط) : كذبتك أكبر سوءًا لأن الاختلاف أكبر .

(ف) : هل هذا كذب أم أخطأنا فقط ؟

(ط) : لقد أخطأنا .

(ف) : هل كله كذب أم لا؟

(ط) : نعم أنه كذب (Piaget, 1948) .

وقد استخلص بياجيه على أساس مقابلات مثل هذه ، أن الأطفال وعند الوصول إلى هذه المرحلة من النمو يعلمون الفرق بين الخطأ المقصود والخطأ غير المقصود ولكنهم لا يهتمون بالتفريق بينهما فيجمعون كلا العمليتين تحت اسم « كذب » .

الطرق غير المباشرة :

إحدى مشاكل الاختبارات والاستبيانات هى أن الذي توجه إليه الأسئلة لديه صعوبة في تخمين هدف الفاحص من السؤال ، وهكذا يميل بالتالي بأجوبته في نفس الاتجاه . وإذا كانت أسئلة الاستبيان تتعامل مع العدوانية ، فالأم التي تكون مغتاظة من ابنها بسهولة تبين سوء سلوكه ومن ناحية أخرى قد تشعر الأم بأن سمعتها « كأم جيدة » ستتأثر فتقوم بإيضاح المشاكل التي تواجهها معه وقد تشعر الأم بمعنى الفروض التي يأتي بها الفاحص من خلال سؤاله فتحاول « التعاون » معه بإعطائه معلومات تؤكد فروضه . وهذه الظاهرة منتشرة بكثرة وأكثر مما يجب . وأحد الأسباب المؤدية إلى تأثير «روزنتال » وسمي كذلك نتيجة لأعمال « روبرت روز نتال » Robert Rosenthal (1966) والذي لاحظ ميل المعلومات التي يجمعها الباحثين المساعدين إلى دعم فكرة أو فروض مديرهم. ورد الفعل العادي تجاه هذا التحيز عادة ما يكون عدم اخبار الباحثين بالفروض التي يتم اختبارها وهذه الطريقة اتبعتها « سنتيا تيرنر» وذكرت سابقًا في هذا الفصل .

وحسبما يود الفاحصون ملاحظة رد الفعل الطبيعي للأطفال فإنهم يلقون صعوبة باكتشاف أن بحثهم قد أجرى بطريقة طبيعية وغير مباشرة وإن أهدافهم غير واضحة كليًا أو على الأقل كانت مضللة بشكل ذكي . وتبين أن الوسائل غير المباشرة عموما" تنجح .

هناك اثنين من الباحثين كانا مهتمين بدراسة تقدير الذات للأطفال وهناك متغير يصعب قياسه بالاستبيان أو المقابلة أو الملاحظة . يقدم الباحثون للطفل ورقة بها ستة دوائر مرتبة بشكل أفقي ، ويطلب من الطفل أن يضع رموز تمثله شخصيًا وأشخاص آخرين من عائلته في الدوائر . وفي صفحة أخرى يطلب منه أن يكتب رموزًا تمثله وتمثل خمسة أشخاص يعرفهم . وسجلت نتيجة هذا الاختبار بطريقة حدد الطفل درجتها عن طريق الرمز الذي يمثله شخصيًا والأب إلى أليسار أعلى تقدير لذاته . وقد استخدم الفاحصون هذا الاختبار الذكي في الدراسات عبر الثقافية ووصلت إلى نتائج مهمة . فمثلاً: في الهند إن الأطفال الذين يداومون على الذهاب إلى المدارس يظهرون درجة عالية من تقدير الذات (متوسط الدرجة المسجلة ٢٨ من أصل ٣٦ احتمال) أكثر من أولئك الذين لم يتح لهم دخول المدرسة (٢٢,١) . أما في (بربادوس) فإن الأطفال الذين دخلوا مدارس مختارة كان متوسط درجاتهم ٢٧,٦ بالمقارنة ٢٠,٨ للذين ينتمون المدارس المعتادة (Long and Hendersen, 1971).

الاختبارات الإسقاطية :

تقدم ما يسمى اختبارات إسقاطية للشخص مثير به قدر من الغموض كمجموعة من المفروشات واللعب فمثلاً: يطلب من الشخص أن يرتب القطع بأي طريقة يحب ، وأن يحكي قصة عن ما يجري في المشهد الذي كونه أو أن يطلب منه النظر إلى بقعة من الحبر أو صورة غامضة ويسأل عما يراه فيها ومن المفترض أن هذا الشخص « يسقط » من أفكاره ومشاعره وصفاته ونظرته إلى الحياة على موقف غير محدد وينظم الموقف بناء على هذا . ومعظم المثيرات الموجودة في الاختبارات الإسقاطية لا تعطي أي إشارة للطفل عما يهتم به الفاحص . ومن ثم فإن ما يقدم للطفل يمثل عينة غير متميزة من أفكاره ومشاعره .

وعندما يقدم الاختبار الإسقاطي يمكن استدراج الشخص كي يعطي معلومات هامة عن حياته النفسية بدون أن يدري أنه يفعل ذلك وتصميم الاختبارات يمكن لقياس مجموعة

شاملة ومتنوعة من المتغيرات ، إن المشكلة الرئيسية مع الاختبارات الإسقاطية هي صعوبة استخراج درجات ثابتة وعمل تحليلات صادقة ، وتختلف في هذا عن الاستبيان حيث يمكن تسجيل نقاطه بسهولة وبشكل حاسم كما يمكن تحليل نتائجه إحصائيًا من أجل التدقيق في الصدق والثبات ، أما وضع درجات للاختبارات الإسقاطية فتتضمن أحكامًا ذاتية إلى حد ما .

ولهذا فإنه غير المألوف لاثنين من العاملين في العيادات النفسية والمسجلين لنفس مجموعة إجابات أن يسجلوا درجات مختلفة كليًا ، وعندما يختلفوا على درجات الشخص فإنه من الصعب الوصول إلى دراسات صادقة تمكننا من تقرير ماذا تعني نقاط التسجيل لاختبار ما .

هناك محاولات عديدة لوضع اختبارات إسقاطية يمكن تسجيلها بطريقة أكثر ثباتًا . منها اختبار « هولتزمان » Holtzman ويسمى اختبار هولتزمان لبقع الحبر حيث يعطي الشخص استجابة أو تفسير لكل بقعة حبر من البقع الخمسة والأربعين ، ويقدم الاختبار عينة كبيرة من استجابات الأشخاص التي يمكن تسجيلها تسجيلاً محددًا عن اختبار الروشاخ المعروف والذي يستخدم فقط عشر بقع من الحبر والتي من المفروض أن يعطي الشخص عدة إجابات عنها .

وقد استخدم الاختبار بنجاح في الدراسات عبر الحضارية والتي تم من خلالها تتبع الأطفال المكسيكيون والأمريكيون بأعمار مختلفة لمدة خمس سنوات . وهناك بعض الاختلافات المهمة في الشخصية بدت جلية وبدا الأطفال الأمريكيون أكثر تهورًا وكان رد فعلهم أسرع في الحكم على بقعة الحبر . وقد أظهروا أيضًا درجة عالية من القدرة على استعمال عناصر أكثر ومساحات أكبر من البقع . أما الأطفال المكسيكيون فكانوا أكثر دقة باستعمالهم للعناصر البصرية وأقل ميلاً للإجابة بطريقة منحرفة أو عدائية أو قلقة . (Holzman, Diaz Guerrero, and Swartz, 1975)

وهناك طريقة اسقاطية أخرى استعملت بكثرة في أبحاث الشخصية تسمى اختبار تفهم الموضوع (Thematic Appreception TAT) واختبار تفهم الموضوع للأطفال

(Children Appreception Test) أو ما يسمى بالكات CAT يتكون من رسوم فوتوغرافية لحيوانات وتعرض كل صورة على حدة للطفل ويطلب منه أن يعمل قصة عن كل صورة ، وبإخباره قصته عليه أن يتخيل ما الذي أدى إلى الحادث المبين في الصورة فيخبر عما يحدث في الصورة وما سينتج عنه وكل سؤال يسأله الطفل يجاب عنه دون تعليق أما طبيعة الوضع ونوعية القصة فتترك بالكامل للطفل لتحديدها .

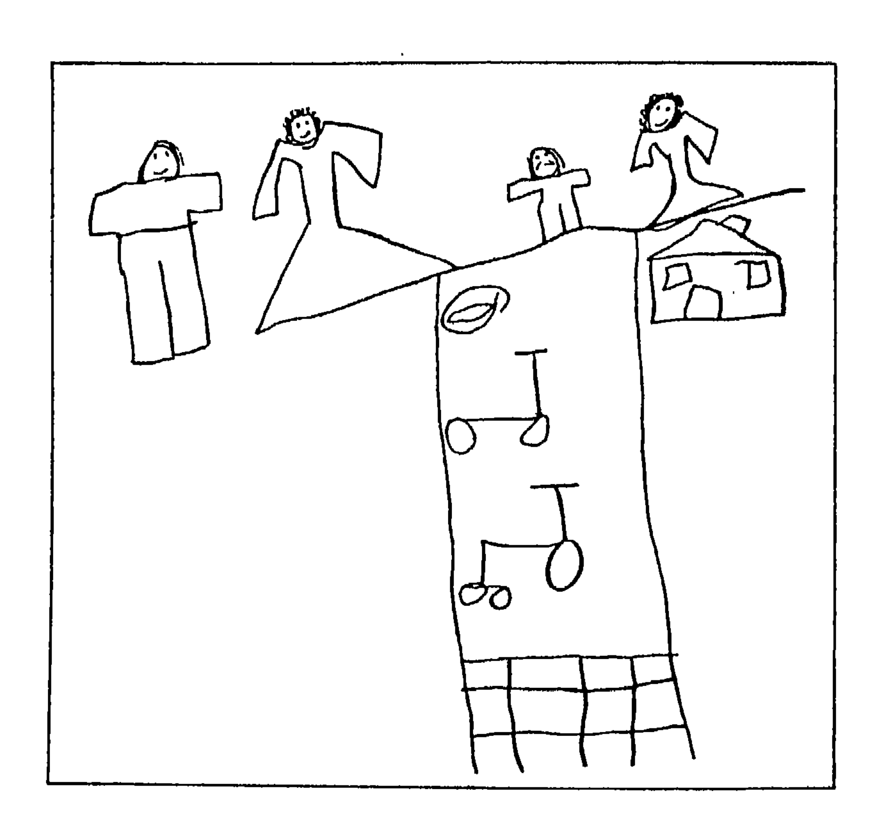
إن الافتراض الأساسي المختص باختبار (TAT) الإسقاطي أنه يعاني من مشاكل الشبات نوعًا ما فيبدو كأنه يحمل تغيرات شخصية لا يمكن قياسها بوسائل أخرى ، قد استعمل هذا الاختبار بشكل شائع في الأبحاث المهتمة ببعض أنواع من الحالة النفسية . مثل الحاجة إلى الإنجاز والحاجة للتماشي مع الآخرين والحاجة إلى الهجوم أو العدائية وبحث من هذا النوع يحتاج عادة لاختيار عدد محدود من البطاقات والتي صنعت من أجل إظهار الاستجابات التي يمكن تسجيلها للحاضر أو للغائب حسب الحاجة المطلوبة . والأكثر بناءً من الاختبار مثل (TAT) وتعطي الفاحص محكم من الموقف المثير أكثر مما له مع « رور شاخ» ويعتبر أكثر شعبية مع طريقة (TAT) بالنسبة للباحثين .

وقد استعملت أساليب الألعاب كالأدوات للإسقاطة في كل من البحث والعلاج النفسي وهذه الطرق مفيدة في دراسة الأطفال الأصغر سنًا وحيثما أن اللعب نوع من الوسيلة الطبيعية والتي من خلالها يمكن للأطفال التواصل بمشاعرهم أكثر الكلمات . وبواسطة العلاج باللعب يتشجع الطفل للعب بطريقة عفوية مع الألعاب وأدوات اللعب (الطين والماء والرمل الخ) .

ولكن في موقف البحث فأكثر الممارسات المستخدمة هي تقديم لبعض المواد المرتبة بطريقة معينة للطفل .

كذلك فمألوف عند التلاميذ قياس الشخصية وتشخيص الحالة النفسية باختبار يمكن للأطفال من خلاله إنتاج شيء من ذواتهم صورة مثلاً: أن رسم طفل صورة ولد لا يخبرنا فقط عن سيطرة (عضلاته) حركته ولكن أيضًا اقترحت كيف يفهم العالم . فإذا كانت الصورة لشخص فهي تعني كيف يرى نفسه واختبار ورسم الشخص هو اختبار يستعمل

كوسيلة إسقاطية وهي طريقة لاكتشاف كيف « يسقط » إدراك الذات على الرسم . وهكذا يتضح أن الرسوم تستعمل لتعلم شيء عن وجهة نظر الطفل تجاه نفسه وتجاه العالم ، ويقدم رسم رقم (٢-٣) صورة رسمت بيد طفل في السادسة ، طلب منه أن يرسم عائلته فعمل رسمًا يمثل نفسه ووالده ووالدته وشقيقته ذات ثلاث سنوات. وبالرغم من أنه رسم نفسه الثالث في الصف مقترحًا أنه أتي بعد أمه في التسلسل الهرمي ، فإن الحقيقة أن أخته الصغيرة قد رسمها أكبر من حجمه بمرتين ، وهذا ما يُعطي تشككًا بحجمه ، والأكثر من هذا جمع أدوات لعبه المفضلة في الصورة مؤكدا" على أهمية التوسع في تعريفه لذاته . (Grossman and Lindgren, 1959)



الشكل (٢-٣) رسم للعائلة كما رسمها طفل بعمر ٦ سنوات حيث رسم أبيه وأمه وأخته ذات الثلاث سنوات (Grossman and Lindgren, 1959) .

الأبحاث المستعرضة مقابل الأبحاث التتبعية

عادة ما يحتاج علماء نفس الطفل إلى معلومات عن التغيرات التي تعتري سلوك الأطفال في فترة ممتدة ، وهم يهتمون باللغة ويريدون معرفة الأعمار التي يتعلم عندها الأطفال النطق بأشكال مختلفة من اللغة ، والأعمار التي يستعملون فيها كلمات مفردة ويركبوا كلمات مفردة وجمل مفردة ثم جمل متعددة . وقد يكونوا مهتمين بالنمو بشكل آخر من أشكال التعليم مثل : القدرات الرياضية وقد يكونوا مهتمين بتأثير مستوى الحياة الاقتصادي ـ الاجتماعي أو الثقافي الذي ينمو فيه الطفل .

وكما أشرنا سابقًا في هذا الفصل هناك طريقتان يمكن دراسة التغييرات من خلالهما ، وأكثر هاتين الطريقتين ملائمة هي ملاحظة مجموعة من الأطفال بأعمار مختلفة وتسجيل المعلومات المأخوذة عنهم وربط هذه المعلومات مع العمر . ويسمى هذا المنهج دراسة مستعرضة لأن كل عمر يعتبر ممثلاً لقطاع من الأطفال في مرحلة نمو معينة ، وتتمثل الصعوبات في مثل هذه الأبحاث في كون البحث يفترض أن الأطفال تحت البحث لديهم نفس الخلفية. كالدراسة التي تتم على أطفال في مجتمع ريفي وكان بعضهم يملك جهاز تلفزيون والبعض الآخر لا يملك جهاز تلفزيون ، والسؤال المطروح إذا ما كان تطور اللغة عند الأطفال لأولئك الذين يملكون التلفزيون مختلفًا عن تطوره لدى الأطفال من العائلات التي لا تملك تلفزيون .

وأفضل طريقة للتحكم في اختلاف الخلفية هي عمل مجموعة من سلسلة ملاحظات لنفس الأطفال لفترة طويلة من الوقت . وهكذا فإن كل استجابة لغوية لدى الطفل يعتبر الأساس الذي نقارن به الاستجابات الجديدة ، وهذا البحث يمكن تسميته « بحث تتبعي » لأنه يستمر بشكل طولي في حياة كل طفل ولا يتضمن السلوك عبر عينة من الأطفال في وقت واحد فقط . وفي حين يكون البحث المستعرض لمجموعة أطفال في أعمار مختلفة (غالبًا في نفس الوقت) فإن الأبحاث « التتبعية » تدرس مجموعة واحدة من الأطفال بأعمار مختلفة (أو يجب حقًا الانتظار حتى يصبح الأطفال بنفس العمر الذي يتم دراسته) .

إن الأبحاث التتبعية تعطي صورة أكثر دقة لتغييرات النمو ، وأفضل مثل في البحث عن تغيرات الذكاء ليس في الأطفال ولكن في الراشدين ، فعند تصميم اختبار للذكاء يتم

تحديد المعايير الخاصة بكل عمر بأخذ عينات من أداء الأفراد بأعمار مختلفة في اتجاه دراسة مستعرضة ، وحين يكون عمر الشخص في حدود الثلاثين أو أكثر لوحظ تسجيل نقاط منخفضة باستمرار ، وقد استنتج الباحثون انخفاض القدرات العقلية من منتصف الثلاثينات وصاعدًا (Jones and Conrad, 1933) ، ولم تكن حتى المعلومات من الدراسة الطولية قد تراكمت وأصبحت واضحة كالذكاء اللفظي مثلاً يميل نحو الزيادة وليس النقصان خلال سنوات البلوغ (Owens, 1966) ويميل الذكاء غير اللفظي نحو الانخفاض قليلاً (Schaie and Strother, 1968) والسبب في خطأ القراءة في الدراسات المستعرضية هو إتمام الأشخاص الأكبر سنًا ـ من خلال العينات ـ الفترة المدرسية ، مقارنة بالعينات الأصغر عمرًا لأن عدد السنين التعليمية ترتبط بدرجات الذكاء (Goinzberg, etal, 1959).

وهناك مميزات وعيوب في كل من الدراسات المستعرضة والدراسات الطولية ، وقد لاحظنا أن أكثر العوائق في الدراسات المستعرضة هو الخطأ في تفسير النتائج ولكنها تملك بعض الامتيازات حيث يمكن إجرائها بسرعة ودقة . ويحتاج البحث الطولي إلى تدقيق للاختبار أو على الأقل لملاحظة الأفراد من وقت لآخر على فترة طويلة ، ومن الأسهل عمل مجموعة ملاحظات في وقت واحد بدلاً من عمل سلسلة من الملاحظات ممتدة على أسابيع أو شهور أو ربما سنين . ليس فقط لأنها تأخذ وقتًا أطول لإتمام الدراسة الطولية ، ولكن هناك احتمال أن صعوبة الحصول على الأفراد مرة ثانية فقد يتركون المنطقة مثلاً أو ربما يغير الأهل رأيهم بالسماح لمزيد من الملاحظات وتحت أي ظرف فإن الدراسات التتبعية هي أكثر تكلفة في الوقت والمال .

يسجل الباحثون في بعض الأوقات اتجاه تتبعي قصير ـ المدى ، وهو في الحقيقة يجمع بين الدراسات التتبعية والدراسات المستعرضة ، وقد استخدم هذا النظام كل من Holtzman, Diaz - Guerrero - and Swortz (1975) لدراسة الأطفال المكسيكيين والأمريكيين وقد ذكرنا ذلك سابقًا . فكان عمر الأطفال ست وتسع واثنتي عشر سنة عندما بدأت الدراسة وتم تتبع كل مجموعة خلال خمس سنوات ، أي حتى أصبح الأولاد بعمر أحد عشر عامًا وأربعة عشر عامًا وسبعة عشر عامًا على التوالي . ويعني هذا التصميم أن الفرق العمري بين المجموعات هو سنتين ، وهذا ما جعلها سهلة التقرير إذا ما كانت

المجموعات قابلة للمقارنة فمثلاً : «عندما وصلت مجموعة الأطفال المكسيكية الأصغر إلى عمر تسع سنوات كان متوسط درجاتهم ٢٧,٦ والتي كانت متطابقة لدرجات المجموعة المكسيكية الأكبر سنّا عندما كانوا في التاسعة من العمر » . ولما كانت درجات المجموعتين من نفس العمر متطابقين أو متشابهين إلى حد كبير من المنطقي الافتراض أن المجموعات قابلة للمقارنة في جوانب أخرى .

العلاج الإكلينيكي والبحث مع الأطفال :

يرتبط العلاج الاكلينيكي للمشكلات النفسية للأطفال مباشرة بالبحث الخاص بعلم نفس الطفل في بعض النواحي مع أن المجالين لهما إستنباطات مختلفة . والبيانات التي يجمعها الباحثون تقدم معلومات عن الأطفال ذات فائدة في العلاج والتشخيص ومعالجة أطفال محددين . والمعالجون هم مصادر مهمة لإدارة الأبحاث والاستبصار بالحياة الانفعالية للأطفال بشكل عام . مثلاً كانت الأبحاث قائمة على ملاحظات الاكلينيكيين للأطفال ذوي المشكلات النفسية وكان معظم الأطفال الذين عانوا لهم تقدير ضعيف عن أنفسهم ، وتساعد الأبحاث عبر ـ الحضارية والذي وصفناها على كشف عدة حالات معقدة من السلوك لعدة أطفال من خلفيات عرقية مختلفة وقد لجأنا إلى العيادة وخبراء علم النفس في المدرسة للمساعدة . وكل معالج نفسي هو باحث حيث يحاول الوصول إلى أبعاد مشكلة الطفل وأسباب القلق النفسي ، وكثير من خبراء علم النفس لاحظوا تكرار المواضيع في حياة الأطفال الذين رأوهم وجمعوا معلومات ليقرروا إذا ما كانت هذه المواضيع ارتبطت بعوامل شائعة أخرى .

وكانت معظم الأبحاث ذات طبيعة غير رسمية مع عدم وجود مجموعات ضابطة وقلة عدد الأطفال مقارنة بمعظم الأبحاث الموجودة بالتراث ، وبالرغم من ذلك فإن لهذه الأبحاث قيمة علمية ، حتى إذا لم تكن ملائمة للنمط المثالي ، فإن ذلك قد يحدث في بعض الدراسات المعملية ، والإصرار العنيد على الضبط الكبير قد يعني إلغاء كمية كبيرة من المواد المهمة والتي تقدم معان واقتراحات لأبحاث مستقبلية .

وهناك حالة بهذا المعنى المحدد سجلتها (Diana Baumrind, 1971) ، وهذه الحالة لا تتواءم مع المحكات العلمية ـ بسبب الحجم الصغير للعينة- وقد تمت الدراسة على

مجموعـة مكونـة مـن ثمانـية عـائلات يكـون فـيها الأطفـال والأهـل في حالـة وئـام وجمعـت المعلومـات مـن خـلال دراسـة شـاملة بهـا عـدد كـاف مـن الأشـخاص لوصـف العلاقة بين المتغيرات بشـكل إحصـائي ، ولكنها وصفت بشكل منفصل في تقرير مختصر بسبب العلاقة بـين الطفـل والوالديـن غير العادية ، وبشكل عام بدا الجو العائلي مثالي ، وقد تميز بنقص في الخلافـات وعـدم توتـر العلاقـات وبتأكـيد عـلى العقلانـية . وبينما كان الأهل مسالمين (في الدراسـة الأساسـية) متجنـبين الـتحكم في أولادهـم ، ولكـنهم يغضـبون لأنهـم لا يملكـون السـيطرة علـيهم . والأهل الذين لهم نزعة تسلطية يميلون إلى السيطرة ، ولا يبدو على هذه المجموعـة المـتوائمة مـن الأهـالي أنهـا تفـرض الضـغط عـلى الأولاد ولا تتنازل عنه في نفس الوقت . ويركز الأهل في المقابل على الوصول إلى التناغم في البيت وإلى تطوير المباديء التي يمكـن استعمالها كقواعد لحل الاختلافات وكثير من العائلات كانوا مستعدين للعيش ضـمن مجموعة ، وهذا عامل إضافي يجعل هذه الدراسة الصغيرة ذات أهمية خاصة .

هـنـاك ســت بـنات مـن ثمانـية أطفال ، يبدين سلوكًا متوافقًا بشكل غير عادي ، فهن ودودات ومـتعاونات ومسـتقلات ومـتفوقات ، كان الوالدين مع ذلك متعاونين وخاضعين واعتماديين وغير مهتمين بالإنجاز .

وقـد اسـتنتجت « باومـرند » Baumrind أن تقريـرها المختصـر بـدون قيمة فالقيمة الحقيقة تتمثل باكتشاف عائلات مثل هذه من أجل دراسة الآثار طويلة الأمد لهذه العائلات على سلوك الأطفال ونموهم .

ومـثل هـذه الدراسـة تثير التأمل ، ونتساءل مثلاً هل الأسرة « المثالية » جيدة بالنسبة للفتـيات أمـا للصـبيان وهـل التجانس الأسرى يمكن الوصول إليه عن طيب نفس وبسهولة إذا ما كان الأطفال جميعا" من البنات .

وتجيـب الأبحـاث التي تستخدم الأساليب والتكنيكات التي ناقشناها على هذه الأسئلة في تـتابع السـنين أو ربمـا بطـرق جديـدة أو غـير معـروفة إلى الآن . وعـلم نفـس الطفل علم لا ينـتهي ، فهـو عـلم سـريع التغـيير . وربمـا مضـى زمـن طويل على الملاحظات العابرة من الأقـوال الشـعبية ، فـإن عـلم الـنفس كعـلم مـا زال صغير العهد بالنسبة لعمر تلك الأمثال الشـعبية . فـإن تطـور هـذا العـلم يمـنح فرصـة لـيس للعـلماء السلوكيين فقط ولكن للأهل ولمعلمي المستقبل أيضًا .

ملخص الفصل الثاني

مع أن المعرفة تبدأ بالملاحظة فإن أهم ما يؤثر في الملاحظة هو الحدث الملاحظ نفسه ، ويبدو أن الملاحظات اليومية لا يمكن السيطرة عليها فهي ذاتية وشخصية وانطباعية . وتقدم الثقافة الخاصة بالفرد خلفية « الحس ـ العادي » مما يجعل الملاحظة متحيزة .

وقد حاول علماء السلوكية السيطرة على استعمال طرق منظمة مثل الاختبارات المقننة والمقاييس والمهام وقد تحملوا عبء تأكيد أن الملاحظات والقياسات ثابتة (دقيقة ويمكن الاعتماد عليها) وإن قياساتها صادقة بمعنى أنها تقيس ما يجب قياسه .

ولكي تكون الأبحاث علمية يجب أن تتبع مجموعة من الأحكام الأساسية : ويجب أن تكون قابلة للتكرار ، وتبدأ بفرض عن العلاقة بين مجموعة متغيرات ، والمتغير المسبب هو متغير مستقل والمتغير المتأثر هو المتغير التابع .

والطريقة التجريبية هي شكل تقليدي من أبحاث (م ـ س) ، ويقدم المثير (المتغير المستقل) في موقف مسيطر عليه ويلاحظ المجرب استجابات الشخص (المتغير غير المستقل).

وعلى المجرب أن يقوم بالخطوات اللازمة للتأكد من أن التأثير الملحوظ ينتج عن المتغير المستقل وليس بسبب متغير آخر مرتبط به . وعند تحديد تأثير صوت الأم على سلوك الطفل . مثلاً : يجب أن يتأكد الباحث بأن الطفل يعرف صوت الأم ويميزه عن صوت أي أنثى مختلفة .

ومن ثم على المؤسسة البحثية تعريض الطفل ليس فقط لسماع صوت أمه ، ولكن أيضًا لصوت امرأة لا يعرفها ، ويتم ضبط متغيري العمر والجنس ، ويمكن التأكد من الثبات بوجود أكثر من ملاحظ أو محكم للمتغير التابع . وقد يتناقض أداء المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة .

تعد الأبحاث التجريبية أحد الأساليب المستخدمة في الدراسات السلوكية ، وهناك أسلوب آخر هو الأبحاث الارتباطية / الفارقية ، حيث تقارن الاستجابات . ويستخدم هذا

الأسـلوب في دراسـات الفـروق عـبر ـ الثقافـية وطرق تربية الأطفال وغيرها من الدراسات الـتي لا تسـتخدم طـريقة م ـ س وفي مـثل هـذه الدراسـات تعتبر الاتجاهات والقيم متغيرات مسـتقلة والأداء عـلى الاختـبار هو المتغير التابع . وعادة ما تستخدم طرق المثير ـ الاستجابة والطرق الارتباطية معًا .

ويعتـبر الارتـباط هـو الأكـثر اسـتخدامًا في عـلم نفـس الـنمو ، ومعظـم الدراسـات الارتباطـية تسـتخدم معامل الارتباط « لبيرسون » والإحصاء الذي يتراوح بين +١ (زيادة أحـد المـتغيرت يـؤدى إلى زيـادة في الآخـر في تناسـب متعادل) و ـ ١ (زيادة أحد المتغيرات يؤدي إلى نقص الآخر بنفس النسبة) والترابط عند (صفر) يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرات عشوائية وقد تنتج بالصدفة .

ويمكـن دراسـة سـلوك الأطفـال في محـيط طبـيعي في المختـبر كمـا يمكـن أخـذ بعـض المعلومات من الأهل .

والطـريقة الإكلينيكـية هـي طـريقة الملاحظـة ، وقـد اسـتعملها « بياجـيه » لتوصـيل استفسـاراته عـن الطـريقة الـتي يـرى فـيها الأطفـال عـالمهم وطـريقة تفكيرهم . إن الطريقة الإكلينيكـية هـي أسـلوب متخصـص لدراسـة تفكـير الطفـل بشكل عام ، وهي لا تلجأ إلى اتجاهات مختلفة بقدر اهتمامها بالتشخيص والطريقة العلاجية التى يستخدمها الإكلينيكيون لمعالجة الأطفال .

وتـبدو أهـداف كـثيرة مـن الاختـبارات والقياسـات واضـحة تامًّـا لمـن يجـري علـيه الاختبار ، مما يجعله يميل للإجابات المتحيزة .

ولكـن الباحـثين الذين يضعون المفحوص في موقف غامض على شكل اختبار إسقاطي يسـتطيعون بالـتالي السـيطرة على التحيز ، وذلك بالرغم من إمكانية فقدان شيء من ثبات الاختبار . وبعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار « هولتزمان » « لبقعة الحبر » المصمم للإقـلال مـن عدم الثبات ، قد استعمل بنجاح في البحث عبر ـ الثقافي ـ وهناك أداه إسقاطية أخرى منها اختبار تفهم الموضوع وأساليب الألعاب ورسوم الأطفال .

ومقارنة سلوك الأطفال بأعمار مختلفة ومراحل مختلفة من النمو تجمع بين الدراسة المستعرضة والتي من خلالها تلاحظ الأطفال بأعمار مختلفة ، وبين الطريقة الطولية حيث يدرس نفس المجموعة من الأطفال لفترة معينة من الوقت . ولكن الدراسة المستعرضة أبسط وأسرع ولكن يتخللها مخاطرة دخول متغيرات غير محددة الهوية .

وعند منح وقت أطول ومصادر أكثر ، نجد أن الطريقة الطولية تملك مميزات أن نقارن الطفل بذاته .

ويمكن القول بأن بعض الدراسات تجد الحل في الجمع ما بين الدراسات الطولية وقصيرة المدى لمجموعة من المفحوصين الذين تتداخل أعمارهم في نهاية الوقت المحدد بالدراسة .

غالبًا ما تكون اهتمامات المعالجين النفسيين وكذلك الباحثين مشتركة فيهتمون بجمع واستعمال المعلومات عن الأبعاد النفسية للطفل وحياته ، وتميل الأبحاث الإكلينيكية إلى استعمال أعداد صغيرة . ومثل هذه الأبحاث عند إهمالها : نهمل غالبًا طرقًا مهمة ثم نصل إلى نتائج قد لا نصل إليها بالأساليب التقليدية .



الفصل الثالث

عملية النمو

« سـواء أكـان هـناك نمـو نفسـي أم لم يكـن فإن هناك بالتأكيد ما يسمى علم نفس الطفـل. الطفـل لـيس مجـرد حالـه صـغيرة من منظومة الراشدين ، فهو حالة عامة (بالطبع حتمـية) والظاهرة التي تحدث في الطفل قد لا تختلف في نوعيتها عما سيحدث بعد ذلك ، ولكن لها أهمية كبيرة لما سيحدث لاحقًا »

(Baer and Wright, 1974)

« تبشـر الطفـولة بالرجـل
كما يبشر الصبح بالنهار»

(جون ميلتون)

* النمـو والتطـور

تعتـبر ملاحظـة عمـلـية الـتطور في الأطـفـال الصـغار مشروعًا رائعًا حيث تظل مصدر إرضـاء وإعجاب الوالدين وغيرهـم ، فنجد مثلاً : القدرة المفاجئة للرضيع على رفع رأسه في وسـط أكتافه دون الميل لناحـية الشـمال أو اليمين ، و الانطلاقة المهيبة بناءً على أول خطى يمشيها متفردًا أو نطقه للكلمة الأولى بوضـوح ، كلها تشير إلى النمو . والنمو عملية منظمة ومتتالـية . مـثل النبـتة الـتي تخـرج مـن البصـيلة فالسـاق فالورقـة فالـبرعم فالزهـرة ، وهذا التسلسـل لن يتغير أبداً اللّهم إلا في حالات تحت ظروف صناعية نادرة ، ونمو الطفل قواعد معينة ناتجة عن كونه كائن حي وعضو في النوع البشري .

فمـثلاً: يعـلـم الآباء والأمهات أن الطفل بشكل عام سيجلس قبل أن يقف ويمشي قبل أن يتكـلم ويحصـل عـلى قـدرة الـتحكم في التـبرز قبل القدرة على التحكم بوظيفة التبول . وهكذا ...

ومن ناحية أخرى فمن غير المرجح أن كل الآباء والأمهات يلاحظون أهمية الميول العامة في تسلسل نمو للطفل . وأحد أهداف هذا الفصل أن يلفت الانتباه إلى بعض هذه الميول .

يشير مصطلح النمو بالتحديد إلى التزايد في الحجم وعدد الأجزاء للكائن الحي ، بينما يشير التطور إلى التغيرات في الشخصية أو الوظائف وحيثما تكون التغيرات بالكمية داخل الكائن الحي الصغير بالتماشي مع التغيرات النوعية ، يتداخل مصطلحي النمو ، والتطور لوجود معاني متشابهة في الاستخدام عامة. ومع ذلك هناك مجموعة أمثلة حيث لا تعني نفس المعنى ، فالنمو يستمر حتى النضج فقط . بينما يستمر التطور خلال فترة الحياة كلها منذ الولادة وحتى الوفاة . ويبدو مصطلح النمو أيضًا وكأنه يفترض اتباع تغيرات طبيعية ، ومع إننا نتحدث عن نضج معرفي . فالتطور مصطلح أكثر عمومية يشمل مفهوم التغيير بكل الأنواع ، بما فيها تلك المرتبطة بالنضج والنمو والتدهور أيضًا .

ويلاحظ التطور في كل مراحل الحياة سواء أكان مجال هذه الملاحظة على مستوى الخلية الواحدة أو العضو أو الكائن البشري ، ولا يزال بالإمكان القول أن التطور يمكن حدوثه باستمرار ، ومع أن التطور يبدأ عند نقطة الإدراك لا يمكننا إهمال ظروف ما قبل التكوين مثل الرخاء أو الفقر العائد على الوالدين ، والعلاقة بين أفراد الأسرة ، والمجتمع الذي ولد فيه الطفل . ميلاد الطفل والتغيرات التي تتضح تلقائيًا في السلوك المستقبلي هي تركيز تاريخ الحياة منذ أول يوم وحتى وقت الملاحظة . عاكسة في كل فعلٍ ثورة الدراما البيولوجية الداخلية .

والحقيقة أن التطور هو عملية أكثر منها استجابة أو مجموعة استجابات مما يجعل الملاحظة الثابتة التي تؤدى ضمن حدود العالم الجسمي والاجتماعي (متكررة) صعبة ، وبكلمات أخرى فإن التطور لا يتوقف حتى يكون هناك مقاييس متكررة من أي نوع كان ، فالإنسان يتغير باستمرار ، لا يمكن تكرار نفس الظروف بنفس الصورة تماما . وفي الحقيقة لا يجرؤ أحد على القول بأنه لاحظ العملية . حيث يشير التطور إلى تغير يعود إلى ملاحظة تتم بين نقطتين أو أكثر وفي وقت مستمر ، قد نأخذ صور متتالية من التحول من مرحلة اليرقة إلى مرحلة الفراشة ،ونعرضها باستمرارية كصور متحركة ، ومن ثم يتم ضغط التطور بمثل هذه الطريقة ، وذلك لجعل العملية وحدة الملاحظة . ولكن لا يهم -

من أجل هدف تحسين الدراسة ـ أن نعجل أو نؤخر تمثيل هذا التطور ، ولن نقدر أن نعمل أكثر من استنتاج عن عملية النمو من عدة ملاحظات تمت عند أوقات مختلفة .

علم الوراثة والتطور

من الخلية إلى الكائن الحي:

سنبدأ دراستنا للطفل عند نقطة متعارف عليها ، وهي لحظة الإدراك ، عندما تصارع النطفة للوصول عبر عوائق تبدو وكأنها لا تقهر وتتحد مع البويضة . عند تلك اللحظة تبدأ انماط هذا التطور للشخص المتكون بالانطلاق .

ترى نظرية الوراثة هذه الأنماط مثبتة بالجينات الوراثية : وهي الجزئيات المعقدة في « الكروموسومات » ، وهي عضوية أو خيطية الأجسام وهي موجودة في نواة الخلية الحية . وكل خلية تحوي ٤٦ كروموسوم . يتقاسم مصدرها الأبوين مناصفة . وبناء هذه الكرموزومات يتكون من جزئيات مكونة من أحماض نووية (D N A) . وقد نال العلماء « فرنسيس كريك » و « جيمس واطسون » و « موريس ويلكنز » جائزة نوبل لعام ١٩٦٢ لأبحاثهم التي اكتشفت جزيء (D N A) بناء على الكيمياء الحيوية لعلم الوراثة الناقل للخصائص . وهناك حوالي مليون من « الجينات » في الخلية البشرية وهناك حوالي عشرين ألف من الجينات في الكروموسوم الواحد . وتحدد هذه الصفات الوراثية الصفات الخاصة بالكيمياء الحيوية لحمض آخر هو (R N A) وهو « البرنامج المسيطر » للجينات التي تحملها جزئيات (R N A) ، التي تخدم كمجموعة « مراسلين » ، يحددون بناء وظيفة خلايا الجسم .

وبالتالى تتحد الصفات التي يبديها الشخص على الأقل في بداية تكوينها بواسطة جزئيات (D N A) في الكروموسوم والتي تلقاها من الوالدين . وتفسير هذه الحقيقة سبب التشابه بين الأطفال وكل من أبائهم وأمهاتهم ولكنها لا تفسر الفرو ق التي تظهر بسبب عملية مركبة ومعقدة تشمل ازدواجية الكروموسومات وإعادة تنظيم ونقل الجينات بين « الكروموسومات » والتي تأخذ مكانها مباشرة بعد الحمل .



« لقد أخذ أنفي وغضب والده »

(رسم هاندلزمان ، ١٩٧٥ ـ مجلة نيو يورك)

ومع تجمع الجينات معًا بعدد لا نهائي ، يمكننا فقط تخمين لماذا يميل الأطفال حقيقة ليكونوا مشابهين لأبائهم وأمهاتهم ، وبطرق كثيرة .

ويظهر التشابه واضحًا في الصفات الشكلية ، مثل لون العيون ، والشعر ، والجلد . ولكنها أقل وضوحًا في السلوك ، مثل التهور والإبداع ومستوى النشاط . وسلوك الرجل أكثر قابلية للتعديل من السلوك عند الحيوانات الأدنى ، ولهذا فإنه ليس من المؤكد معرفة كم الفروق الفردية من خلال الموروثات البيولوجية وكم ما يكتسب من خلال التعلم .

قبل جيلين ، كنا نعتقد أن يكون في بعض العائلات أكثر من فنان في العائلة أو رياضي، وأن ذلك يرجع بالكامل إلى وجود سمات موروثة بيولوجيًا ، واليوم نرى أنهاربما نتجت عن موروثات اجتماعية ، من طبيعة تميل إلى التقليد والتشجيع ، ومن خلال بعض الأجواء النفسية التي تشجع تعلم بعض المهارات .

لقد ركزت معظم الأبحاث الخاصة بنقل الجينات على مسألة العيوب أو الانحراف عن الوضع الطبيعي . فمثلاً : الحساسية من غبار لقاح زهرة معينة تنتقل بالوراثة الجينية (Blumenthal et al., 1974) ، ومرض مثل الهيموفيليا ، وهو مرض من صفته النزيف المتواصل سببه انخفاض المواد المؤدية إلى تجلط الدم بدرجة كبيرة. وهذا عكس ما يعتقد الناس ، وهو أن مرض الهيموفيليا لا يصيب العائلات الأوروبية الأرستقراطية ، ولأن حوالي عشرين ألف شخص من الولايات المتحدة الأمريكية قد ابتلوا بأشكال صعبة من المرض (Marx, 1975) والأبحاث الأخيرة عن الذين يستعملون اليد اليسرى تقترح أن هذه أيضًا تنتقل عبر الجينات الوراثية أكثر من أن تكون بالتعلم حسبما أعتقد سابقًا (Hichs and Kinsbourne, 1976) .

وقد اهتم بعض الباحثين بتأثير العيوب الجينية على العنف والسلوك ضد المجتمع .

فهناك حالة « ريشارد سبيك » Richard Speck المشهورة ، والذي قتل طالبات تمريض متدربات والذي كان لديه الكروموسومات (XYY) وقد شوهدت تحت المجهر ولها

أربعة فروع تماثل (X) ، أو ينقصها فرع منها يشبه (Y) . وزوج الكروموسوم الذي يقرر جنس الفرد هو (XX) في حالة الأناث ، ولكن (XY) في الذكور . والطفل الذكر سيرث غالبًا (مرة كل ٩٧٥ مرة) كروموسوم زائد وهكذا فإنه يصنف « (XYY) . وقد اقتنع بعض الخبراء أن هذه التركيبة تعرض الفرد للاعتداء والعنف ، والافتراض هو أن كروموسوم (Y) الزائد يجعله « أكثر ذكورة » .

قام أخصائي الأطفال (Ermest B. Hook, 1973) وهو عضو في المعهد البريطاني للعيوب الخلقية في قسم الصحة بولاية نيويورك ، بمراجعة نتائج البحث ولاحظ أن ٢٪ من الأطفال الذكور من نزلاء المؤسسات العقلية وإعادة التأهيل يمتلكون الكروموسوم من نوع (XYY) . وذلك مع أن هذه النسبة تفوق ١٨ مرة يمكن اكتشافه بالصدفة ، ويعتقد « هوك » أن الذكور الحاملين للنوع (XYY) الذين يخضعون للتأهيل في المؤسسات هم نسبة ضئيلة ، بينما الذكور الذين يحملون نوع (XXY) ، فلديهم فرصة أكبر للتأهيل وهم عكس الفئة الأولى في مقدار التخلف ، ولكن المجازفة اكبر من السابقين من يحملون نوع (XYY) .

إذا كان العامل الوراثي ، مثل كروموسوم (XYY) يجعل الأفراد يميلون إلى الانحراف السلوكي ، يجب أن تتوافر عوامل أخرى حتى يكون السلوك حقيقة غير سوي . وبقدر ما تكون البيئة فقيرة والبيوت تخضع لسيطرة بالغين غير مسؤولين بقدر ما تفرز أنواع من المرض النفسي ، فهذا المحيط من الضغوط النفسية يساهم فعليًا في الانحراف أكثر من العوامل الوراثية ، ومن ثم يكون العبء على العلماء السلوكيين وخصوصًا في أمريكا ، حتى يقيسوا العوامل البيئية المحيطة الأكثر تأثيرًا عن العوامل الوراثية ، وذلك بالنظر إلى كل أنواع الانحرافات غير الطبيعية .

وما يدعم هذه النظرية الملاحظة المرتكزة على فكرة أن العنصر البشري مرن . ويمكن أن يظهر من أنماط لا نهائية الاستجابات أو يعدل الاستجابات المحددة بيولوجيًا ويأتي ظهور وتعديل أنماط الاستجابة من خلال التعلم ومن خلال تفاعل الإنسان بالبيئة المحيطة . من

الناحية النظرية ، تؤدى البيئات المتشابهة إلى نفس الاستجابات ، ويحدث هذا حتى درجة معينة فالأفراد الذين ينشأون في نفس البيئة الاجتماعية يتكلمون بنفس اللغة .

ومع ذلك لا تزال هناك شكوك فإذا قال أحد بأن الطبع المسالم لقبائل « ألهبي والزوني » من الهنود الطبع العدائي لقبيلة « الأباشي والكو مانشيز » (Benedict, 1934) ناتج عن الثقافة الخاصة بهم ، لن نستطيع التأكد من هذا القول . وقد لاحظ (Clyde Kluckhohn, 1949) إن الرضيع عند قبيلة « الزوني » والذي كان أكثر نشاطًا عند الولادة أصبح مسالمًا عندما وصل إلى السنتين من العمر ، بينما الرضيع من البيض ذو النشاط الزائد بقى على نشاطه الأساسي . وتكمن الفكرة في أن ثقافة « الزوني » تؤكد على المسالمة بينما تؤكد ثقافة البيض على النشاط. وتشرب كل ثقافة أطفالها الطراز الشخصي المفضل مما يؤكد الجدال البيئي ، ومع هذا لا يجب أن نغفل عن ملاحظة أخرى قام بها « كلو كهون » : وهي أن نسبة الرضع النشيطين كان أعلى بين البيض أكثر مما هو بين « الزونيين » عند الولادة.

وهكذا فإن السؤال قد طرح من جديد . هل البيض أكثر نشاطًا من « الزونيين » ؟ لأن ثقافتهم تعلمهم أن يكونوا نشيطين ، أم هل هم أكثر نشاطًا لأن أكثرهم ولد هكذا ؟ وحل هذا السؤال خلف منظور هذا الكتاب (مفترضين أنها قابلة للحل) ، ولكنه من المهم أن يضع الإنسان في اعتباره أن خلف تعليم التشابه والاختلاف هناك ميول تختص بعلم الوراثة قد ألقت بثقلها على سلوكنا بطرق التي عادة ما تكون ـ لسبب أو لآخر ـ بعيدة عن انتباهنا .

دراسات التوائم :

مشكلة تحديد تأثير البيئة والوراثة على الإنسان معقدة بشكل واضح والمشكلة تقدمت بشكل واسع في دراسات التوائم في الوقت الحالي .

هناك نوعان من التوائم : التوائم المتماثلة وهي نتيجة بويضة واحدة مخصبة ومن ثم الخلية المخصبة الأحادية للتوأم أو (M Z) والتوائم غير المتماثلة (D Z) ، نتيجة حل توائم (M Z) من نفس الجنس ، بينما (D Z) يكونان من نفس الجنس أو من جنسين مختلفين .

دراسـات الـتوائم تعطـي فرصـة لوجـود ضـبط طبـيعي غـير مصـطنع ، وعادة ما تفيد الباحثين الذيـن يـودون تعـلم الـتفاعل بـين الوراثـة والبيئة . وتحمـل الـتوائم المتماثلة نفس العناصر التكوينية ، بينما لدى الأخوة تشابه وليس تطابق في الجينات ، و يختلف الأخوة عن الأفـراد الآخـرين مـن نفـس العائلـة في أنهـم يشـتركون في نفـس بيئة الأسرة ، وأي أخوين معرضـين لنفس التأثير من الوالدين ، ونفس التأثير البيئي ، ونفس الجيران وهكذا ... ويبدو أن لديهـم نفس البيئة ، ولكن نقول بحزم أن هذا ليس شيئًا صحيحًا . وتتضمن بيئة أى طفل اتجاهـات وتوقعـات الآخـرين إليه ، ومن ثم تختلف لكل طفل من العائلة ، تبعًا لترتيب ميلاد الطفـل أو جنسـه ، بـل وتـبعًا إلى درجـة أنـه مـرغوب أو غـير مـرغوب ، وهكـذا . وهـذه الاخـتلافات منضـبطة جـدًا في حالـة الـتوائم المتشابهة ، والتي تختلف فقط وراثيًا من التوائم المتماثلة .

وقـد تعاملـت دراسـات الـتوائم مـع ثلاثـة أنـواع من المتغيرات : الذكاء ، والسـمات الشخصـية ، والميل إلى الاضـطراب العقلـي . وتشـير نتائج دراسـات الذكاء إلى أن الذكاء وراثـي بشـــكل أساسـي ، وذلـك لأن إرتبـاط درجات اختبـار الذكاء للتوائم الذين تـربى كـل فـرد مـنهـم في أسـرة مختـلفة كـان ٠,٧٧ ، بينمـا للـتـوائم المتماثلين الذين تربيا مع بعضــهم الـبعض ٠,٧٦ والإرتـباط بالنسـبة لتوائم غير المتماثلة والذين تربيا مع بعض هـو ٠,٥١ . (Shields, 1962) ويمـكن تقبـل الاسـتنتاج الملاحـظ بدون استفسـار ، إلا أن هناك مجموعـة مـن الدراسات تشرح وجود علاقة دائمة بين نوع البيئة والذكاء (Bloom, 1964)، وبهـذا نعيد الـنظر مـرة أخـرى على دراسات التوائم ونتساءل هل التشابه بسبب البيئة المتشابهة في العائلات حيث يكون التوأم المتماثل المنفصل قد نشأ .

وفي دراسـة أخـرى عـن توأم متماثل تربيا منفصلين ، تم إجراء تحليلات عن الفروق في طـرق التعلـيم والمميزات الاجتماعية للتوأم ، وحيث تكون الاختلافات الاجتماعية قليلة ، فإن الاخـتلافات كانـت قلـيلة ، ولكـن حـين تكـون الاخـتلافات الاجتماعـية كـبيرة فـإن اخـتلافات في نسـبة الذكـاء لسـبعة من أصل عشر حالات كانت كبيرة أيضًا (Newman, Freeman and Holzinger, 1947, Johnzon, 1963) .



بعكس ما هو شائع من اعتقاد ، فإن التوائم قد لا يتشابهون بالضبط . فالتوأم الجالسين على ركبة أمهما من بويضة واحدة **Monozygotic** أي متشابهين أو متطابقين والآخرين هما من بويضتين مختلفتين **Dizygotic** أو توائم غير متماثلة . لاحظ الفرق في لون البشرة والشعر والطول .



وبالنظر إلى السمات الشخصية فقد قارن جوتيسمان Gottesman (١٩٦٣) استجابات اختبار الشخصية لكل من توأم متماثل وغير متماثل من البالغين واكتشف أن

التوائم المتماثلين كانا متشابهين أكثر من التوائم غير المتماثلين على المقاييس التي تقيس هذه السمات الاعتمادية على المجموعة في مقابل الاكتفاء الذاتي والثقة مقابل الاعتراف بالذنب والجدية في مقابل الحماسية .

وقد راجع (جوتسيمان وشيلدز Gottesman and Shields ١٩٦٦) مجموعة دراسات تتعامل مع ميل التوأم المتماثل وغير المتماثل إلى تطور فصام وهو نوع من أنواع الذهان ، وقد سجلا اكتشافاتهما بمصطلحات تتوافق بين التوأم وهي مثل النسبة المئوية التي أصبح فيها التوأم الآخر لديه فصام . وما اكتشفوه هو اتفاق ٥٨ ٪ للتوأم المتماثل بالمقارنة مع ١٤٪ اتفاق بين التوأم غير المتماثل .

وبعد ضم هذه المعلومات اقترحت الدراسات أن العوامل البيولوجية المحددة وراثيًا تسهم في وجود اختلاف في السلوك ، وليس البيئة المحيطة ، ولكن نظرة إلى العوامل البيئية سوف تدلنا على جزء من قصة للسلوك الإنساني . ولكي نكون متأكدين ، فإن العوامل البيئية يمكن دراستها بشكل أسهل ومعالجتها أكثر من العوامل الوراثية ، وهذه مسألة في غاية الأهمية .

طرق التطور

إن الأسباب الوراثية التي تجعلنا مختلفين عن بعضنا البعض ، تجعلنا أيضًا متشابهين في أمور كثيرة . وإحدى هذه الطرق هي الميل نحو التطور من أجل تقدم خطوط يمكن التنبؤ بها . وما يجعل هذه التنبؤات ممكنة حقيقة أن التغيرات التطورية تأخذ مكانها بطريقة منظمة ، ومتسلسلة .

الطفل في بيئته :

معرفة أن ظاهرة التطور تتفاعل مع بعضها تعتبر أساس هام لفهم الطفل حتى لو لاحظنا بعض التغيرات التي لا علاقة لها بالميول الأخرى ، فإنه من غير المحتمل أن تكون حقيقة ، لأن الطفل ليس أقل من أن يتجاوب مع بيئته . يتقبل رؤية موحدة متكاملة للأحداث المثيرة للتطور بحيث أننا يمكننا اكتساب فهم حقيقي لمجاله .

لا يعني هذا الانطباع أن القوى التي تؤثر في الأطفال المختلفين متماثلة في أنماطها أو تأثيرها وكل طفل متفرد في جوانب محددة بل أن بيئته متفردة أيضًا، ومع ذلك فإن أهم نقطة من التطور النفسي لا تكمن في فهم تفرد كل كائن بشري ، ولكن في التشابه الذي تشترك فيه الكائنات البشرية ، وإلى أن نستطيع الوصول إلى شيء من التعميم ، فلن يكون هناك علم .

يمكن النظر إلى العلاقة بين البناء والوظيفة ، على أساس أنها متكاملة . مع أنه من الممكن دراسة أي عضو أو عضلة أو عصب بحدود تركيبته فقط ، ولكن من الأفضل فهمه بالنظر إلى وظيفته وكذلك بالنظر إلى علاقته مع الأجزاء الأخرى من الجسم . وتتغير عادة هذه الوظائف خلال مراحل النضج . فالجهاز الهضمي للطفل ، مثلاً ، يتبادل تركيبة مع الوقت من أجل ملائمة الطعام الأكثر تعقيدًا وتنوعًا والأكثر صلابة . ولأن الأطفال يختلفون نوعًا ما في درجة نضجهم ، نضع كل طعام جديد خلال مرحلة تجريبية من أجل اكتشاف إذا ما كان ذلك « يوافق » الطفل أم لا ! كيف يهضم الطفل الطعام عندما يأكل نوع جديد ويمكننا من هذا التأكد مما إذا كان جهازه الهضمي قد وصل إلى درجة من الاستعداد الوظيفي والبنائي .

ونحن معنيون في هذا الكتاب على الأكثر بتطور الوظيفة والسلوك أكثر من البناء . وهذا لا يعني أن البناء شيء غير مهم ، ولكن يهتم الأخصائيون النفسيون بالوظيفة والسلوك تمامًا مثلما يكون التكوين مهم جدًا بالنسبة لعلماء وظائف الأعضاء .

توجهات التطور :

يتحرك التوجه العام للنمو تقريبًا بشكل ثابت مبتدئًا من منطقة الرأس للكائن ونزولاً حتى الذيل ، ولهذا التدرج في التطور علامة مميزة على الجمجمة (وهو الخط الذي يقسم الجمجمة إلى نصفين من الجبهة وينتهي بالذيل) . وهذا الارتباط يوضح : التفويض من الأقرب وحتى الأبعد والتطور المرحلي من المنطقة المركزية في الجسم باتجاه الأطراف .

ويتقرر هذا النمو القابل للتطور بواسطة سرعة التطور الحادث في أجزاء من الخلايا أو قربها والتي قد صنفت على أنها عصبية التكوين . وهذا التوجه مميز من ناحية التغير بالتكوين الوظيفي وبملاحظة الجنين للكائن البشري من الناحية التكوينية أو للطفل ، يتبين لنا أن الرأس يتكون بطريقة متطورة أكثر من الأطراف نسبيًّا . وعلى المستوى الوظيفي والسلوكي يكتسب الطفل السيطرة على عينيه ورأسه قبل جذعه وقدميه ينسق حركة اليد قبل أن يتمكن من استعمال الأصابع ببراعة . وسوف نناقش لاحقًا أمورًا في هذا المجال .

الاختلاف والتكامل :

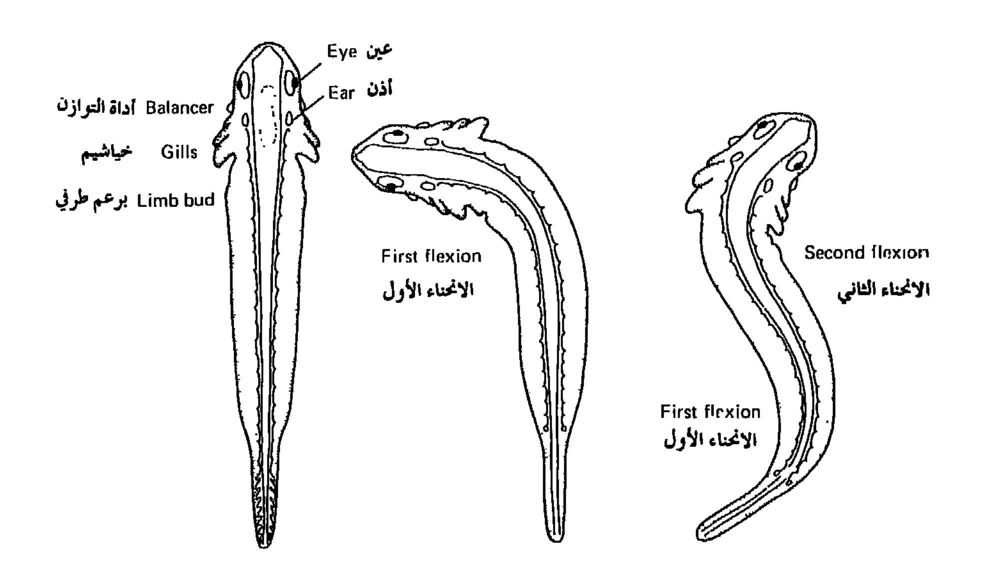
تتواجد الإمكانية الكامنة لأن يظهر كل شيء بطريقة البناء والوظيفة في الخلية المخصبة ، ومن ثم يتكون النمو من خلق كلا من - الاختلاف والتكامل - وهو ما يسمى إعادة التنظيم المستمر في وحدة مكونة من اختلافات ظاهرة .

والخلية الأصلية والتي من خلالها يتكون الطفل تعتبر قادرة على كل شيء ، وعندما تبدأ بالانقسام ، فإنها تهمل القوة المتكاملة لمصلحته الفردية متخلية عن قدراتها المتعددة في سبيل التخصص . ويستمر انقسام الخلية حتى تصل إلى المثالية في النهاية . ومنذ أن تبدأ خلية الوالدين في ميلاد التفرعات الأخرى (أعصاب وعضلات وغدد) تقوم هذه الخلايا الجديدة منذ تلك المرحلة بإنتاج خلايا شبيهة بها ويخلق. هذا تفاضلاً زائدًا يمكن الكائن من القيام بدور المنظم لعملية التطور .

ويمكن أن تتواجد عملية كهذه من الاختلاف والتكامل على المستوى السلوكي . وفي تجارب مهمة ومن خلال ملاحظة سباحة السلمندر لاحظ كوجيل (Coghill, 1929) أن أول الحركات تكون انحناء للجذع بكامله . وتبدأ من منطقة الرأس حتى الذنب ، وقد ينحني الجذع صوب اليسار أو اليمين ، وحيث أن رد الفعل يصبح أكثر تعقيدًا فإن التقلص الثاني بالاتجاه المعاكس . تحدث تلك الالتواءات بسرعة كافية . والحيوان الجنيني أثناء السباحة يمارس ضغطًا على الماء فيندفع إلى الأمام . ومع أن الحيوان لا يستطيع أن يطور مهارته إلا عندما تنمو أرجله ، فهناك بداية حركات متنوعة واختلافات في أداء الأطراف بحيث تستطيع القيام بدورهام في الاستقلال الخاص بحركة الجذع . وقد درس مايرتك

مكـرو بكـثافة تطـور زحـف الأطفـال معلقًـا على الشبه الكبير بين وصف « كوجيل » هذا والسلوك الواضح في الطفل الآدمي .

هـناك مـثل آخـر عـن الـتمازج الثابـت مـن الاخـتلاف والـتكامل موجـود في التطور التلقائي في حالة الرضع . ويمتلك الطفل المولود حديثًا قوة إمساك تسمى أحيانًا (طريقة رد الفعـل الداروينـية) فـإذا وضـعت أصبعك في يد وليد فإن أصابعه ستقفل تلقائيًا وتبدو كأنها قبضـة محكمـة . ورد الفعـل هذا هو استجابة محددة لمثير ما تبدأ بالتلاشي بعد ستة أسابيع أو نحوهـا حيـث يكـون متمسـكًا فـلا يطلـق حـتى تلامس اليد منطقة أخرى فتحرر الشد على الأوتـار تلقائـيًا فـتبدأ بمحـاولات القـبض أحـيانًا مـتأخرة ، وهـذا الانعكاس بدون أي قيـمة ومهـارة أخـرى يتوجـب تطورهـا مـن خلال تنقية للحركات الكبيرة لليد . ويبدو أن هناك بعض الشك من أن كلا العمليتين « التكامل » و « التفاضل » يعملان في نفس الوقت على تطـور السـلوك . وإن انـتظام السـلوك اللانهائي تقريبًا للراشد لا يمكن على أية حال شرحه بطـريقة عملية بسيطة من التفاضل من أبسط الاستجابات . فما يحدث هو تشابك التفاضل والتكامل . وحيثما يظهر نمط جديد يمتد ويؤثر على كل جوانب السلوك .



الشكل (٣-١) الحركة المائية في السلمندر (After Coghill, 1929)

المراحل الحرجة :

يذكر الإنجيل أن « هناك يوم للولادة وهناك يوم للوفاة ، هناك وقت للزرع وآخر للحصاد » ، مما يوضح ميادئ المرحلة الحرجة .

يتميز تاريخ الحياة بتوالي للأحداث الهامة التى لا تنسى ، وتبدو هذه الأحداث على درجة كبيرة من التشابه بغض النظر عن اختلاف الثقافة . ، فبالنسبة للطفل الأمريكي مثلاً هناك مناسبات تذكارية مثل أول يوم في المدرسة ، وسقوط أول سنة من فمه ، أو المرة التي سمح له بالسهر إلى ما بعد منتصف الليل، وذهابه إلى المدرسة وحده، والتخرج من الثانوية، وأول وظيفة بمرتب ، ومناسبات أخرى كثيرة . وتبقى أكثر هذه الأحداث في ذاكرة الفرد، ومناسبات أخرى مثل أول خطوة في تعلم الموسيقى أو أول حديث واضح يتذكره الأفراد الآخرين من العائلة ، ولكن لا تكون لها أهمية على خريطة التطور ، وحقائق أخرى ملحوظة عن مثل هذه الأحداث . فمثلاً أن « ماري » تكلمت قبل أن تمشي كان موضوع تحدث فيه جميع أفراد العائلة وناقشوه طويلاً.

تتخطى فروض وجود المرحلة الحرجة الملاحظات البسيطة بأن تكون بعض الخبرات ذات دلالة أكثر من غيرها .. تحتفظ بحقيقة أن الأفراد الأصغر في هذه المرحلة أكثر حساسية لبعض المثيرات في بعض المراحل عن غيرهم . والتطور الطبيعي في المراحل التالية يؤخره عدم تلقي الفرد للتغذية المناسبة ، ونقص خبرات مكتسبة خلال فترة حياته السابقة .

وللمرحلة الحرجة الجانب الإيجابي أيضًا . حيث أن التكيف أثناءها يسهل الشكل الإيجابي من السلوك أو التغير التطورى المقبول في المراحل التالية أكثر مما لو كانت نفس التجربة قد تمت بعد ذلك .

وباستطاعتنا نزع بعض الخلايا من الجنين والتي تطورت ضمن الجهاز الهضمي وزرعها قرب القلب. فإذا حدث ذلك للجنين مبكرًا ، نجد أن هذه الخلايا قد تحولت إلى نوع له علاقة بالدورة الدموية حيث تتحول هذه الخلايا إلى الوضع الذي وجدت فيه نفسها ،

أما إذا أجريت هذه التجربة بعد عدة أيام من ذلك التاريخ ، فإن الخلايا لن تغير طبيعتها وتكون النتيجة قلب ومصران بالقرب من بعضهما البعض .

يقوم مختبر الحيوانات أيضًا بتهيئة الظروف الملائمة لفرضيات المرحلة الحرجة . وقد لاحظ « كونراد لورنزو » عالم سلوك الحيوان المشهور أنه بعد نقر قشرة البيض مباشرة يتبع صغار البط أول جسم يتحرك ببطء ، سواء كان جسم خشبي أو حتى « لورنزو » نفسه . واكتساب هذه الاستجابة ، وخلال ٣٦ ساعة من النقر يصبح ثابتًا ، وبعد ذلك لن يتبع صغير البط جسمًا يتحرك ، ولو كان أم البط نفسها .

وقد توصل « هاري هارلو » (١٩٥٨ - ١٩٦٢) الذي سنناقش أعماله في الفصل الثامن ، إلى أن صغار القرود من نوع ريسوس والذين فصلوا عن أمهاتهم وعن الاتصال الاجتماعي بالقرود الأخرى قد يعانون من مشاكل كبيرة من عدم التوافق الاجتماعي والجنسي عند سن البلوغ .

إن الفترة الحرجة عند الإنسان ليست قوية كقوتها عند الحيوانات . ولا نستطيع عمل تجارب على الإنسان كما نفعل مع الحيوان ، وعلينا إقناع أنفسنا بمقارنة سلوك الأطفال المحرومين أو الذين خضعوا لضغوط نفسية عندما كانوا صغارًا جدًا مع سلوك أولئك الذين كانت خبراتهم عادية . وتكمن الصعوبة في مثل هذه الأبحاث في التحكم بالمتغيرات الوسيطة . إذا وجدنا أطفالاً - مثلاً - يعانون من الحرمان قبل سني الدراسة ينجزون أقل في المدرسة عن أطفال آخرين فهل هذا نتيجة الحرمان الحادث خلال سنوات سابقة في الصغر في المرحلة الحرجة ؟ أم نتج بسبب حقيقة أنهم ما زالوا محرومين ؟ لذلك فإن الأبحاث تناقض فرضيات المرحلة الحرجة في التطور الإنساني مثل ما تفشل في إنتاج أدلة على أن للحرمان أو الضغط النفسي أكثر من تأثير دال فى فترات أكثر من فترات أخرى .

ومع هذا ، فقد تبين أن فكرة وجود فترات - خصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة - يكون فيها الأطفال أكثر تعرضًا للمعاناة يعود إلى نظرية نفسية ، حيث أن حجر أساس

الفترة الحرجة فرويدي ، وقد وصفت مناهج فرويد مراحل نمو رئيسية تتركز فيها الطاقة البيولوجية والنفسية في مناطق معينة بالجسم . فمثلاً خلال الأسابيع والشهور الأولى من الحياة ، فإن المصدر الأساسي للإشباع ـ وبالتالي ـ الإحباط الكامن يكمن في الأنشطة المرتبطة بالتغذية . ولذلك سماها « فرويد » المرحلة الفمية .

ثم ينتقل تركيز الطاقة إلى المنطقة الشرجية ، حيث تصبح المصدر الرئيسى لإشباع الحاجات النفسية والبيولوجية .

وقد أشار «فرويد » إلى أن الإشباع غير الكافي أثناء الفترات الحرجة يؤدى إلى « تثبيت الليبيدو » مما يعوق التطور الطبيعي . ويمكن أن يحدث هذا للطفل الذي لم يتلق ما يكفيه لإشباع حاجته الفمية ويظل يسعى إلى إشباع بديل لتلك الحاجة ، ويكون غير قادر على الانتقال ببساطة إلى مرحلة التطور التالية . وحين يفطم الطفل قبل الأوان أو بشكل قاس فقد ينغمس لفترة طويلة في نشاط المص ، ويثبت عند المستوى الفمي ولا يستطيع التحرك بحرية نحو مستويات نمو أكثر نضجًا .

وهناك وصف جيد لغرض المرحلة الحرجة من خلال وجهة نظر روبرت هافجرست Robert J. Havighurst (١٩٥٣) . الذى استعمل مصطلح « المهمة التطورية » والتى في مرحلة محددة في حياة الفرد ، والإنجاز الناجح يؤدي إلى سعادة الإنسان ونجاحه في المهام التالية ، بينما يقود الفشل إلى عدم سعادته وعدم تكيفه مع المجتمع وصعوبة في المهام التالية ، وبكلمات أخرى فإن بعض المهام التطورية يجب أن تكون تحت التحكم حتى يتطور الطفل بعدها . وقد تنبثق هذه المهام التطورية من النضج الجسمي ، والضغوط الثقافية .

والأمثلة الخاصة بالمهام التطورية والتي لابد وأن يواجهها الطفل هي أن يتعلم المشي ويتعلم الكلام والفهم واستخدام الحروف والرموز ، وعدم إنجاز أي من هذه المهام يعيق الفرد لحد معين في جهوده للتغلب على المشاكل التالية ، منها مثلاً الصعوبة التي يواجهها الطفل الذي لم يتعلم الكلام ويحاول أن يقيم علاقة اجتماعية ناجحة .

تقـدم هـذه المهـام الـتطورية توجهًـا تكامليًا بـين المتطلبات الـتي يحتاجها جسم الطفل والمجـتمع . حيـث تختلف الطـريقة الـتي سـيعبر بهـا باخـتلاف المجتمع أو الثقافة ، وفي نفس الوقـت هـناك تشـابه مـن ثقافـة لـثقافة بالنظر إلى المهام نفسها . وقد لاحظنا سابقًا أن الفترة الحـرجة فكـرة جذابـة ، كانـت قويـة خـلال السـتينيات مما جعلها تمثل حجر الزاوية لعملية الانطـلاق . وقـد أقـيم هـذا الـبرنامج التجريبي من أجل تقديم خبرات تثري العقل للأطفال المحـرومين في سـن مـا قـبل المدرسـة والذيـن يعيشـون في بيـئة فقـيرة ، ومـع الاقتـناع بـأنهم سـيكونون أفضـل باسـتفادتهم مـن الانـتظام في المدرسـة فـيما بعـد . والأطفـال المحـرومون اجتماعـيًا يبدأون المدرسة بنسب ذكاء أقل من المتوسط . حيث يتعلمون ببطء خلال المنهج المدرسـي ، وحـين يصـلون إلى المراهقة ، يقل مستوى ذكائهم أكثر ويظلون متأخرين سنتين أو أكثر في المهارات الأساسية .

واعتبر المعلمون خلال الستينات الفترة الحرجة على أنها الفترة من سن ثلاثة إلى خمسة سـنوات وافترضـوا أنـه إذا أعطـيّ الأطفـال المحرومون نقطة للانطلاق بتعريضهم لبيئة تطور المهـارات المدرسـية والقـيم وعـادات العمل فإنهم سيكونون قادرين على بدء الدراسة على أسـس متسـاوية مـع أطفـال الطـبقة المتوسـطة . وبتقيـيم الدراسـات الخاصـة وتـأثير نقطـة الانطلاق نجد أنها أنتجت حصيلة مختلطة .

ومـع ذلـك فـإن الحصيلة العامـة تتمـثل فـى وجـود نسـبة ذكاء مبدئية ، ولكن ذلك لا يسـتمر بعـد السـنة الدراسـية الأولى ، ومثل هذه النتائج يمكن تفسيرها بطريقتين باقتراح نظـرية الفـترة الحرجة : سواء كانت الفترة المختارة فترة حرجة أو كانت عدة فترات حرجة خلال ما قبل سني الدراسة ، وكل من هذه الفترات مهم بالنسبة لمهارة معينة (Payne etal, 1973) .

مفهوم بياجيه للتطور

ترجع الأبحاث المتعلقة بالعمليات العقلية إلى جان بياجيه ، ومع اهتمام الباحثين في هذا المجال بالنمو المعرفي (التفكير وحل المشاكل) وبالنمو الاجتماعي للأطفال ، فقد ركزوا منهجهم على أساس فكرة أن الأطفال يتعلمون أفضل من خلال نشاطات وذلك بالتعامل مع أجسام ليكتسبوا ويفهموا خصائص هذه الأجسام المادية ، يطبقون ما يتعلمونه من أجل الوصول إلى فهم العالم من حولهم . وهذا الفهم العام هو من أكبر وأهم الاقتراحات التي يمكن للمعلم استخلاصها من أعمال « بياجيه » (Gunsberg and Opper, 1969) .

يعتبر بياجيه ، من أكثر الرواد المؤثرين في علم النفس الحديث . ولهذا السبب سنهتم في هذا الفصل باختبار نظرياته وتقييم جوانب إضافية منها عند نقاط محددة خلال هذا الكتاب .

ولد « بياجيه » سنة ١٨٩٦ في « نيوشاتيل » في سويسرا . وقد أظهر اهتمامًا بالعلوم منذ الصغر ، ونشر أول بحث له وهو بعمر عشر سنوات . وكان أول مجال اهتم به « علم الحيوان » ، وعند بلوغه ٢١ سنة نشر عشرين بحثًا عن الرخويات . وفي بداية العشرينيات من عمره أظهر « بياجيه » اهتمامًا بعلم النفس ومشاكله واشتغل لمدة من الزمن مع « ثيودور سايمون » (Theodore Simon) كمساعد في مقياس «بينيه للذكاء» ، وكان « بياجيه » مهتمًا باستجابات الأطفال ، كما أعطى اهتمامًا خاصًا بإجابات الأطفال الخاطئة وكيفية وصولهم إليها .

وخلال نفس الفترة درس في عيادة « ليوجين بلولر » النفسية في زوريخ ، حيث أصبح معتادًا على المنهج العيادي والذى أثبت فائدته عند إجراء مقابلات مع الأطفال لاستخدامهم عملية التبرير . وفي سنة (١٩٢١) نشر أربعة أبحاث عن الاختبارات العقلية وعين في منصب مديرًا لمعهد «جان جاك روسو » Jean Jacque Rousseau في جنيف ، ويسمى الآن (معهد تعليم العلوم) . وخلال السنوات التالية لاستلامه منصبه نشر عشرين كتابًا ومئتي دراسة ، بالإضافة إلى أنه أصبح منهمكًا في مجموعة نشاطات علمية حرفية . (Tuddenham, 1966)



جان بياجيه ـ مدير معهد جان جاك روسو في جنيف ـ
وهو من أعظم رواد سيكولوجية الطفل في القرن العشرين

التركيز واللا تركيز :

الفكرة الأساسية التي جرت في معظم أعمال « بياجيه » ، وخصوصًا خلال سنواته المبكرة ، هو ما له علاقة بعملية الاستنتاج غير المرنة للأطفال الصغار . فلديهم صعوبة في التعامل مع المعلومات الكمية حسية خاصة ما له علاقة بالحفظ .

و يدرك الطفل الصغير فقط جزءًا من بيئته ، « يركز » عليه ويحكم عليه بالتالي ، متجاهلاً وجهات النظر الأخرى والمعلومات المتوافرة . ومصطلح « بياجيه » لهذا الاتجاه لحل المشاكل هو التركيز .

ومع مزيد من النضج ، يصبح الطفل قادرًا على اللاتركيز لتوسيع أفقه وللحصول على مستوى معين من المعلومات المتوافرة في بيئته . وتستمر عملية اللا تركيز عادة خلال مرحلة الطفولة .

الطفل كعامل نشط :

لاحظنا سابقًا في هذا الفصل أنه بالمقارنة مع الحيوانات فإن الإنسان أكثر مرونة بالمعنى القائل أنه أكثر قابلية للانبهار والتكيف والانصياع . وحيث تتغير بيئتنا نكون على استعداد لاتخاذ أنماط من السلوك للتكيف مع المتطلبات الجديدة وتؤدى البيئات المختلفة إلى نماذج متعددة من السلوك . ويعتبر هذا المنظور للتطور الإنساني بيئي بالدرجة الأولى ، حيث يعتمد على أن الفرد هو نتيجة لبيئته مع اعتبار أن المشاركة الوراثية من الجدود أقل أهمية نسبيًا .

وتقف وجهة النظر هذه متناقضة مع الموقف الوراثي في شكله المتطرف ، وترى وجهة النظر الوراثية أن الأفراد يغيرون طريقتهم بسبب سمات وراثية ، وأن للبيئة تأثير قليل . تعتبر وجهة النظر المهتمة بالبيئة بشكل عام الفرد متلق سلبي نسبيًا للتأثير البيئي ، في حين أن وجهة النظر المهتمة بالوراثة تعتبر الفرد متلق لسماته الوراثية .

ويؤمن بعض علماء السلوك بإحدى وجهتي النظر بشدة ، وبالرغم من أن الأمريكيين الشماليين يميلون إلى وجهة النظر البيئية ، فإن الأوروبيين يميلون أكثر إلى وجهة النظر الوراثية .

ويعتبر « بياجيه » معتدلاً فيما يتعلق بذلك فهو يرفض وجهة النظر البيئية المتطرفة التي تعتبر الطفل والرضيع سلبيان تمامًا ، وفي المقابل ينظر إليهما كعامل يتفاعل بنشاط مع البيئة الاجتماعية الطبيعية ويحققون نجاحًا متواصلاً للصور العقلية التي تمكنهما من التكيف مع العالم بطرق متزايدة .

مراحل التطور العقلي :

تعتبر البيئة مهمة في نظام « بياجيه » ، شريطة أن يجد الطفل فرصة للتفاعل معها من أجل بناء الصور العقلية التي يحتاجها في كل مرحلة من المعرفة أو النمو العقلي . والطفل الذى ينشأ في بيئة محدودة سيصبح معاقًا ولكنه بمجرد بدخوله في بيئة عادية بحيث يمكنه رؤية ولمس ونقل مواد متداولة ، سيبدأ نموه يسير بطريقة منظمة ، تبعًا للمراحل المتواصلة التي سنشرحها .

يذكر بياجيه (١٩٧٠) بناء على اتجاهه في النمو المعرفي فكرة أن إدراك الفرد للعالم يكون نتيجة تفاعله المستمر مع هذا العالم . وهي على وجه الخصوص تفعيل ونقل الفرد للظاهرة التي تواجهه بشكل يمكنه من فهمها .

وتختلف الطريقة التي يطور بها الطفل قدراته ليتعامل مع بيئته في كل مرحلة من مراحل حياته . وفي آخر تقرير لـ « بياجيه » (١٩٧٠) حدد ثلاثة مراحل للتطور : المرحلة الحسحركية والعمليات العيانية والعمليات الرسمية والافتراضية . وسوف نفحص كل واحدة باختصار للحصول على ومضات من الخصائص السلوكية لكل مستوى من التطور .

المرحلة الحس ـ حركية : تحتل المرحلة الحسحركية فترة من الميلاد حتى عمر١٨ أو٢٤ شهرًا . وقد قسمها « بياجيه » إلى مراحل فرعية . فخلال الشهر الأول يمارس الطفل نشاطه الحسي الحركي بالمص والتنفس وتحريك الأذرع والأرجل والتثاؤب والتحديق وما إلى ذلك .

وبعد ذلك يبدأ الطفل بتمييز الصور العقلية ثم يجمعها معًا ، فيمص ويمسك في نفس الوقت ويميل برأسه مع الجسم المتحرك . وتستمر هذه المرحلة الفرعية ثلاثة أو أربعة أشهر ويتبعها مرحلة فرعية تالية والتي من خلالها يبدأ الطفل بعمل مبادرات ليتجاوب مع بيئته ، وقد وصف بياجيه عام ١٩٣٦ مثلاً كيف أن ابنته « لوسين » وهي في سن أربعة أشهر و٢٧ يومًا رفست عروسة بقدمها كانت معلقة فوقها في داخل سريرها فتحركت العروسة بعنف . وحركتها مرة أخرى وفي اليوم التالي عندما رأت العروسة حركت قدمي

العروسة .؟ وخلال عدة أيام تالية ، علق « بياجيه » العروسة في مكان آخر في أماكن مختلفة من قبة السرير وحاولت « لوسين » أن تضربها برجلها .

وفي المرحلة الفرعية الأخيرة ، والتي تمتد من عمر ثمانية أو تسعة أشهر وحتى الشهر الحادي عشر أو الثاني عشر يبدأ الطفل بتنظيم الصور العقلية الثانوية والتي طورها في المرحلة السابقة . فيبدأ باللعب ببعض الألعاب ويجعل الأشياء تقع حتى يسمع صوت وقوعها ثم يتناولها مرة أخرى أو يعطيها له شخص آخر ، من أجل أن يسقطها مرة أخرى . وينتج عن ذلك ، حب الاستطلاع والاهتمام بالجديد وتقليد حركة الآخرين ويستطيع الطفل أن يتحرك خلال هذه المرحلة الفرعية ، ثم يقدر على المشي ، ليكتشف بيئته ويتفاعل أكثر معها . ويتعلم كيف يستعمل الصور العقلية .

مرحلة العمليات العيانية : مرحلة العمليات العيانية هي ثاني وأكبر مرحلة من مراحل النمو ، وتبدأ المرحلة قبل الإجرائية بشكل منظم في الشهر الثامن عشر حتى الرابع والعشرين ، وتستمر حتى عمر سبع أو ثمان سنوات. وتتمثل إحدى الطرق المميزة لتفكير الطفل خلال هذه المرحلة في نقص القدرة على قلب الأمور . وذلك بإلغاء الحدث الأخير والعودة إلى الحدث الذي سبقه . ولا يستطيع الأطفال التعامل بطريقة ثابتة وفعالة مع قلب الأمور إلا حين يقطعوا مرحلة ما قبل العمليات .

وخلال المرحلة قبل الإجرائية ، يحتاج الطفل إلى مهارات لغوية ويصبح قادرًا على التعامل مع العالم بطريقة رمزية بدلاً من كونها مباشرة من خلال الأنشطة الحركية . وخلال هذه الفترة يرى الطفل الزمان والمكان (Tuddenham عام ١٩٦٦) ويحدد الوقت بمصطلحات (قبل الآن) و (الآن) (ليس بعد) ، والمكان بالنسبة له هو مكان تواجده . « وحينما يؤخذ للتمشية في المساء ، يتبعه القمر » . ويختلط عليه الأمر عندما تتغير المواد ويتغير الشكل ، وبهذا فهو لا يقدر على فهم الكمية ، كما ذكر «بياجيه»، لا يقدر على استيعاب مفهوم أن الماء الذي يصب من كوب ذو زجاج شفاف في اسطوانة زجاجية ، هو نفس الكمية حتى ولو كان مستوى الماء أعلى .

وفي المرحلة الفرعية الأخيرة من مرحلة العمليات العيانية ، والتى تمتد حتى سن الحادية عشر أو الثانية عشر من العمر ، يبدي الطفل تطورًا في التبرير . فلا يخدع بعد الآن بالمشاكل السابقة . ويمكنه استعمال طرق التصنيف وتنظيم وترقيم الأشياء بتسلسل .

مرحلة العمليات الشكلية : هي المرحلة الكبيرة الثالثة ، وتبدأ حيث تنتهي المرحلة العيانية وتستمر حتى المراهقة ، ويستطيع الأفراد في هذه المرحلة استخدام نظم أكثر تعقيدًا للتصنيف ، والتعامل مع المواقف الافتراضية مثل فهم واستخدام المفاهيم التي تتضمن الاحتمالات والتعامل مع مجموعة معقدة من المشاكل تتضمن المنطق والتبرير .

اختبار « بياجيه » للقدرة على التبرير في هذه المرحلة من التطور هو اختبار البندول . ويكون الفاحص هذا البندول من قطعة معدنية ثقيلة تتدلى من شريط مشدود ، ويتم تعليم الطفل طول الشريط وكمية الوزن ودرجة القوى المطلوبة كي يتأرجح البندول ، والارتفاع الذي من خلاله يطلق العنان للبندول ثم يطلب من الطفل حل مشكلة في الفيزياء فيقرر أي من المتغيرات الأربعة (ارتفاع ـ طول ـ وزن ـ قوة) تعمل منفردة أو بالاشتراك مع المؤثرات الأخرى والتي يتحرك البندول بسببها ، ويمكن للطفل عمل الشريط أطول أو أقصر ويلاحظ ما يحدث . ويلعب الفاحص دورًا محددًا ويسجل سلوك الطفل وتعليقاته وأسئلته عن بعض النقاط الغامضة ، وباختصار يقوم الطفل بدور العالم الذي يسعى لحل مشكلة تقليدية في الفيزياء ، ويكون دور الفاحص تسجيل سلوكه .

ويقوم الأطفال تحت سن السابعة بتقديم عمل بشكل عشوائي وبدون أي خطة أو مثال يحتذى . وهذه الفحوص تولد قليل من المعلومات أو قد لا تقدم معلومات حقيقية . والطفل الذي يصل إلى مرحلة العملية العيانية يجرب بعض الاحتمالات ويبدى ملاحظات دقيقة .





خلال مرحلة التطور الحسي الحركي ، يبدأ الرضيع الاستجابة لبيئته ، وفي المراحل الأولى يصل إلى الأجسام التي تلفت انتباهه ، ثم بعد ذلك عندما يصبح قادرًا على التحرك بقوته الذاتية ، فإنه يحاول اكتشاف بيئته بنشاط أكثر وبعد ذلك ، في المراحل العيانية يتعامل الطفل مع المهمات التي تتضمن مفاهيم معقدة ، مثل استعمال التليفون والقيام بألعاب تطلب فهم التآزر البصرى الحركي . وبعدها ، في المرحلة الرسمية يستطيع تعلم المهام التي تتطلب استخدام مفاهيم منطقية معقدة ، مثل الألغاز .



في مرحلة العمليات الرسمية ، بعد ذلك يمكنه أن يتعلم مهمات تتطلب استعمال مفاهيم منطقية معقدة مثل لعبة الشطرنج

وقد يستحضر الإجابة الصحيحة ، ولكن تبريراته تكون غير منظمة وغير منطقية. والمراهق ، قد يصمم تجربة جيدة ، ويعمل ملاحظات للحد من الأجوبة المختلفة والممكنة للأسئلة المطروحة ، ويستعمل المنطق للوصول إلى الإجابة الصحيحة (Piaget and Inhelder, 1958) .

انتقاد مفاهيم بياجيه :

لقد وجهت بعض الانتقادات إلى « بياجيه » وذلك لتقييده هذه المراحل سنوات معينة من العمر ، ولكن « بياجيه » أشار إلى أن تلك الأعمار ليست ذات أهمية قصوى ، والمهم هو ترتيب ظهور هذه المراحل ، ولا يستطيع الطفل التحرك باتجاه مرحلة العملية الشكلية أو الرسمية حتى يتمكن من العمل بنجاح في المرحلة العيانية .

وقد يختلف العمر التي يصل الطفل فيه إلى مراحل معينة ، بشكل كبير ، ففي جزيرة « المارتينك » في البحر الكاريبي ، يميل الأطفال لأن يكونوا متأخرين بمقدار أربع سنوات عن أطفال « مونتريال » في كندا (Lourendeau and Pinard, 1963) ولا يصل بعض الهنود البرازيليين إلى مرحلة العملية الرسمية (Tuddenham, 1966) وقد لاحظ البعض أن الأطفال الأمريكيين يبدون وكأنهم يتوصلون إلى تسهيلات في العمليات المعرفية أبكر من الأطفال الذين درسهم « بياجيه » (Kooistra, 1963, Dennev, 1972) وأحد أسباب الاختلاف يكمن فى ميل العائلات الأمريكية لتشجيع النشاط والاكتشاف والسلوك المستقل في الرضع والأطفال .

ومن بين الانتقادات لنظريات المرحلة انتقادات «ألبرت بندورا» و «ريتشارد ولترز» Albert Bandura and Richard H. Welters, (1963 a) والذين أنتجت نظرياتهما عن التعلم الاجتماعي كمية كبيرة من الأبحاث التجريبية مع أشخاص من كل الأعمار .

وقد لاحظ « بندورا » و « ولترز » أن تشابه سلوك الأطفال عند مراحل محددة يرجع إلى أن الأطفال الذين يوضعون تحت ملاحظة الباحثين يعيشون في بيئات متشابهة ويمرون بخبرات متشابهة . وفى حين تهتم نظريات المراحل بدرجة كبيرة بالتشابه بين الأطفال

في عـدة نقـاط في تطورهـم تهـتم نظـريات التعـلم الاجتماعي أكثر بالاختلافات بين الأفراد والتشابه في السلوك الذي يظهره فرد واحد .

وغالـبًا مـا تشـتعل المناقشـة بـين نظريات المرحلة ونظريات التعلم الاجتماعي ، ولكن عـلماء الـنفس يقـررون بـأن لـدى كـلا الطـرفين لديهـما الكـثير ليقدمانه ، فالأمور ليست متناقضـة كمـا تظهـر في الـبداية ، وإن كـلا المعسـكرين ـ في الحقـيقة ـ يتعاملان مع جوانب مختلفة من نفس السلوك .

ومـع أن « بياجـيه » وأتـباعه ينسـبون بعـض مـراحل التطور لأعمار محددة ، لم يحاول « بياجـيه » توضـيح ذلـك فمظهـر بعـض الوظائف المعرفية يعتمد على وجود فرصة للطفل لاكتسـاب بعـض الخـبرات . والطفـل لا يمكنه تعلم العلاقة بن الكمية والحجم إلا إذا اختبر ذلـك بأبعـاد حقيقـية . وبالمثل فإن أكثر المشتغلين بنظريات التعلم الاجتماعي يوافقون على أن الأطفال غير قادرين على تعلم بعض أشكال السلوك قبل السن الذي يسمح لهم بالتمييز والربط الضروريان.

وقـد رفـع « جـيروم كـاجن » (Jermo Kagan, 1971) اعتراضـاته عـلى أعمـال « بياجـيه » . وحـافظ عـلى فكـرة أن الأطفـال ليسوا بحاجة للتفاعل مباشرة مع بيئتهم كي يفهموهـا . وهـم يقـدرون عـلى كسب الاستبصار بالملاحظة والإصغاء للآخرين . واللمس والإحسـاس مما يساعد الأطفال على تطوير الألفة مع بيئتهم خصوصًا إذا كانوا قادرين على الاسـتجابة بطـريقة لم يؤدوهـا مـن قـبل . وهـذا الانهماك المباشر ، أكثر أهمية من الملاحظة السالبة ومن ثم يزيد من تنبه الأطفال ، وبالتالي يمكنهم ملاحظة المظاهر البيئية المختلفة .

لقـد صـنف « كـاجن » العمـلية العقلية للرضيع عندما يتفاعل مع ألعابه وبعض المواد الأخرى ، حيث يمكن للطفل الوصول إلى الاستبصار من خلال التفاعل الجسدى .

وقـد انـتقد « بياجـيه » بسـبب اسـتعماله الطريقة الإكلينيكية لجمع المعلومات ، التى تجعـل الأمـر صـعبًا للتحكم في تحيز الملاحـظ كمـا لاحظـنا في دراسـتنا لفـرويد وقد حافظ (بياجـيه ١٩٢٩) عـلى انتـباهه وحذره الكبير لهذه المشكلة ويرجع النتائج التي توصل إليها

لأسوأ الانتقادات . وفي دفاعه ، يمكن القول بأن الاختبارات التجريبية لمكتشفاته وآرائه كانت بشكل عام مدعمة (مع الأخذ بعين الاعتبار بعض الاستثناءات والتي سوف نلاحظها في الفصل المقبل) . وبالفعل فقد أدى اشتراك « بياجيه » العظيم في علم نفس الطفل إلى دراسات وتجارب طورت من أفكاره .

عدم الإكمال والنظام الهرمي :

أوضحت أبحاث « بياجيه » بأن التطور ليس عملية إضافة فقط ، بل هو ما لا يمكن التنبؤ به بعد الأحداث السابقة . وبكلمات أخرى بدأت كل مرحلة من مراحل التطور بعدم إكمال التغييرات السابقة . فتظهر أشكال مختلفة وجديدة من السلوك . فالسلوك الجديد لا ينتج فقط بإعادة تنظيم الأشكال السابقة والحركة للطفل ، فمثلاً: تبرز أربعة مراحل (المنطرح على بطنه - والزاحف - والباكي - والماشي) وكل واحدة من هذه المراحل لها حركات لم تكن موجودة في مرحلة أبكر .

وقد انتقد بعض علماء النفس مفهوم التطور غير المكتمل على أساس أنه ليس علمي بالشكل الكافي ، وغير مفهوم جيداً ، فهناك شيء غامض أو غريب فيما يتعلق به .

مفهوم عدم الإكمال موجود في العلوم الأخرى ، وهو مقبول دون نقاش ، فالماء المتكون من جزيئين من الهيدروجين وجزئ من الأوكسيجين له خواص مختلفة عن هذين المركبين ، وبصيلة زهرة التوليب تحتوي على قدرة كامنة لإنتاج الأوراق والبرعم والزهرة مع عدم وجود ما يدل عليهم في البصيلة نفسها ، وألوان الطيف للضوء والذي يمر بكميات مختلفة من أطوال الموجات تبرز تغييرات مبتورة في نقطة محددة وذلك عندما يمر من اللون البنفسجي إلى النيلي ومن الأزرق إلى الأخضر ومن الأصفر إلى البرتقالي . ومن ثم فليس هناك سبب خاص لمعرفة أن هذا التسلسل لا يحدث في سلوك الإنسان كحقائق علمية .

وحيث يتطور بناء ووظيفة مرحلة تطور جديدة ، فإنه يبدو أكثر تنظيماً واتقاناً ويحوي عناصر أخرى أكثر مما تحمله الوظائف التي ظهرت في مراحل مبكرة من هذا التسلسل ، وتصبح العناصر السابقة موجودة في الأشكال الجديدة من السلوك وتفقد هويتها المنفصلة .

وحين نلاحظ طفل بعمر ثلاث سنوات يحاول مسك جسم معين ، فيمسك به بشدة ثم يفلت منه ، وعندما ينجح في النهاية لا يستطيع إعادة هذا العمل . وبعد عدة أسابيع كان باستطاعته أن يقبض ويمسك الجسم تقريبًا كلما أراد ذلك لأنه اختبر عملية القبض وصار خبيرًا بها . وبعد عدة أشهر ، ينجح ـ بعد عدة محاولات ـ في مهمة صعبة ليضع طوبة فوق الأخرى . وبذلك أصبحت المهارة القديمة في القبض متضمنة هنا ولكنها أصبحت الآن جزء من مهارة معقدة جديدة . ويشار إلى هذا التسلسل بصفة (التدرج) (Werner, 1957) ونجد مثلاً في نظرية بياجيه عن النمو عام (١٩٥٠) ، أن المستويات المختلفة أو مراحل التطور الإدراكي هناك تدرج في عملية التمييز . فكل مستوى جديد من التفكير ، ومن الذكاء ، يستعمل مواد من المستوى الأقل ، أو المستويات الأقل . ولكن يحولها بواسطة تمييز أكبر وتنظيم جديد ، وتعتمد المرحلة الجديدة على القديمة ، ومع ذلك فهي مرحلة جديدة وكل مستوى منظم بشكل كامل هو مستوى جديد .

وقد استخدم الباحثون مصطلح النضج بالمعنى الواسع للكلمة ، مع ظاهرة النمو التي تظهر بشكل منظم بدون تدخل أي مثير خارجي معروف . وهذا الاستعمال يطبق المصطلح مع السلوك وكذلك مع التغيرات العصبية الطبيعية في الأعصاب ، والعضلات ، والغدد والتي تزود بالمنجزات الضرورية للأنشطة السلوكية .

وتجنب « ليونارد كارميشيل » (Leonard Carmichael, 1951) تكوين تعريف واضح باقتراح ثلاثة محكات بوسائل يمكن من خلالها تمييز التغيرات التي ترجع إلى النضج :

(أ) يتطور السلوك عالميًا في كل أو معظم الكائنات الطبيعية تحت نفس الظروف الفسيولوجية .

(ب) يجب أن يتم تغير السلوك في كائن غير ناضج بحيث يمكنه تكوين عادات ثابتة .

(جـ) يجب أن يظهر السلوك في كائن لا يملك فرصة مناسبة لملاحظة ذلك السلوك عند عضو آخر من نوعه .

والتمسك الشديد بهذه المحكات ، وخصوصًا الثالث ، يعيق تطبيق المصطلح فى أى نوع من سلوك الإنسان . « النضج هو تطور بسيط يختلف بين الأفراد ويرتبط باختلافات سابقة داخل الكائن أكثر من كونه في البيئة » (Homells, 1945) .

وعلى النقيض من ذلك قام بعض الباحثين بتبنى مفهوم يجمع بين الشروط الخارجية والصفات الداخلية ، كما وضع « بياجيه » (١٩٥٢) الكائن والبيئة في وحدة واحدة . حيث أن العلاقة تمتد لتشمل الكائن والأشياء .

ولا يمكننا عزل النضج عن التعليم لأن النضج بالنسبة لـ « بياجيه » هو ميل الإنسان الأساسي نحو تنظيم الخبرة من أجل هضمها ، ويعد التعلم طريقة موصلة لخبرات جديدة في ذلك النظام. ويتفاعل النضج (الطبيعة) مع التعلم (الخبرة) من أجل تكوين التطور . ومن المهم ملاحظة أنها ليست إضافة (+) ولكنها تفاعل (×) فتكون المعادلة على النحو التالي :

نضج × تعلم = تطور

وفي غياب الخبرة لنوع محدد ، تكون المعادلة على النحو التالي:

نضج × صفر تعليم = صفر انجاز

وتكمن الفكرة الأهم في غياب المهارات للقراءة في مجتمع بدائي ، وفي غياب مهارات ألعاب الذكاء ألعاب المجتمع المدني ذو الثقافة العالية .

وهناك معادلة تنطبق على غياب النضج :

صفر نضج × فرصة تعليم = صفر إنجاز .

وأي رب أسرة حاول تعليم الرضيع الكلام قبل أن يكون جاهزًا لذلك . يعلم صدق هذه المعادلات . أما بالنسبة الأب / الأم المحبط فيتبين له فقط أن الطفل لا يحاول . ولكن الطفل يستطيع أن يستوعب كل الأصوات التي تساعد على ترديد أشياء تشبه الكلام . ولكن الفكرة الأهم تكمن في أن النطق يحتاج لنضج عضلات مرتبطة ببعضها والسيطرة عليها ، ومن ثم لا تظهر حتى يصبح الطفل جاهزًا بتكوينه العصبي و الفسيولوجي .

ملخص الفصل الثالث

بالرغم من أن النمو قاعدة أساسية لكل تطور ، يستخدم مصطلح النمو مع التغييرات في الحجم ، بينما يشير التطور إلى التغييرات في الشخصية أو الوظيفة . والنمو يتوقف عند النضج ، لكن التطور يستمر خلال دورة الحياة ومن الصعب ملاحظة عملية التطور ، واستنتاجنا يجب أن يركز على جمع المعلومات ، خلال أوقات مختلفة .

وعند نقطة المفهوم ، تنتج الأنماط الأساسية للتطور العصبي ـ الجسدى للشخص من الجينات : جزيئات ضخمة مركبة وجدت متجمعة في « الكروموسوم » الموجود في نواة الخلية . ونصف عدد « الكروموسوم » الـ ٤٦ الموجودة في كل خلية هي مشتركة ، ساهم بها كل واحد من الأبوين أي النصف من الأم والنصف من الأب والحامض النووي (D N A) يعطي القواعد الكيميائية الأساسية للانتقال الجيني ، وجزيئات حامض (R N A) : تحدد بناء وعمل أنسجة الجسم . والعملية المعقدة لإعادة تنظيم ونقل الجينات بين « الكروموسومات » ـ والتي تتكون بعد سن البلوغ ـ تنتج عمليًا من تراكم عدد لا نهائي من الجينات .

وتلاحظ التأثيرات الجينية بوضوح في الصفات الشكلية في العائلات ، ومن الصعب رصد سمات سلوكية مشتركة وقد تكون نتيجة الإرث الاجتماعي .

أما أبحاث الانتقال الجيني للصفات الشكلية فتركزت على العيوب أو عدم السواء ، مثل النزيف والحساسية تجاه حبوب اللقاح . والسمات غير الطبيعية في «كروموسوم» مثل (XYY) مثلاً قد يحتمل أنه يعرض الذكور إلى السلوك وسلوكهم العدواني العنيف ، ولكن وبعد مراجعة الأبحاث تبين أن هذا الاحتمال مبالغ فيه فالضغوط البيئية ، التي يعاني منها الأطفال الذين تلقوا تربية صارمة تسبب سلوك منحرف في السنوات التالية .

إن الإنسان كائن مرن ، أي أنه يستطيع تحقيق تشكيلة لا تنتهي من أنماط السلوك. ولهذا فمن الصعوبة بمكان تقرير ما إذا كانت الاختلافات الفردية في المجموعات ناتجة عن

الأسباب الجينية أو عن البيئة . وقد درست التأثيرات المتعلقة بهذين المصدرين من خلال ملاحظة التوائم .

وقامت هذه الدراسات بضبط العوامل الجينية والبيئية ، فتبين أن لدى التوائم المتماثلة ملامح جينية متماثلة ، بينما تتشابه الملامح الجينية لدى التوائم غير المتماثلة ولكنها لا تتطابق أبدًا . كما أظهرت هذه الدراسات أن التوائم المتماثلة تتشابه في نسب الذكاء أكثر من غير المتماثلة ، وكذلك في السمات الشخصية والميل نحو الفصام.

يتم النمو في سلسلة منظمة الشكل ، لأن القوى التي تتفاعل في الطفل معقدة ، وعلينا أن نتذكر أن الوحدة الأساسية لدراستنا هي الطفل ككل متفاعل مع بيئته الكلية . ويمكن فهم الملامح البنائية في الجسم النامي بفهم وظيفتها وعلاقتها مع أجزاء أخرى من الجسم . والنمو والتطور يميلان إلى البروز في الخط الواصل من قمة « الرأس » إلى « الذنب » وهو اتجاه الخط الفاصل للجمجمة مرورًا بالمؤخرة . وتتضمن الخلية الأصلية التي ينمو الطفل من خلالها كل الطاقة ، ذلك أنها تملك طاقة لتتحول إلى أي مركب آخر والذي سيظهر لاحقًا في الجنين . وحين تنقسم الخلية مرات عديدة ، تخسر كل طاقتها المخزنة . والخلايا الجديدة مختلفة في الناحية البنائية والعملية ، ومع ذلك فإنها تعمل جميعها بطريقة التفاعل الداخلي من أجل تكوين كائن متكامل التكوين والهيئة ، وفي نفس الوقت توجد العمليات في نمو استجابات مثل الزحف والقبض على الأشياء .

تشير فرضيات المرحلة الحرجة إلى أن الإنسان أكثر حساسية للضغوط في بعض المراحل من مراحل أخرى . وأفضل الأدلة تأتي من الدراسات الخاصة بالجنين والحيوانات . وفيما يتعلق بتطور الإنسان فتتركز مفاهيم الفترة الحرجة على نظرية « فرويد » القائمة على فكرة الإشباع غير الكافي في مراحل معينة من نمو الطفل تثبته عند ذلك المستوى وتمنعه من التطور الطبيعي ، وقد دمج « ها فيجرست » Havighurst أفكار الفترة الحرجة مع نظرياته عن وظائف التطور .

تلك الوظائف التي يجب السيطرة عليها في مراحل أبكر إذا ما استمرت عملية التطور الاجتماعي والعقلي بشكل طبيعي في المراحل التالية وكذلك يتضح مفهوم الفترة الحرجة

بشكل أكبر في التخطيط لعملية (نقطة الانطلاق) ، وهو برنامج أعد من أجل التزويد بخبرات معرفية ـ اجتماعية ثرية للأطفال المحرومين في سن ما قبل المدرسة . والسبب الذي جعل هذا البرنامج يعطي نتائج محبطة بالنسبة لنقطة النمو المعرفي ، قد يرجع إلى أن السن المختار كان مبكرًا أو يرجع إلى عيوب في البرنامج أو إدارته .

أما إصرار « بياجيه » على أن حاجة الأطفال للاحتكاك المباشر مع بيئتهم هو عملية أساسية ومهمة ليتعلموا ، فله تأثيره الكبير على نقطة الانطلاق . و « بياجيه » الفرنسي السويسري ، هو الأكثر شهرة في مجال علم نفس الطفل. ومن إحدى ملاحظاته أن الأطفال يميلون إلى التركيز بشكل مبدئي على مظاهر محددة البيئة ، وهذا الميل يسميه بياجيه « تركيز » . وبعدها يذهبون في مراحلهم من الانفكاك من التركيز ، حيث يصبحون واعين بظاهرة أكثر تعقيدًا . وحيث يميل علماء النفس في أمريكا الشمالية لتفضيل التفسير البيئي للسلوك الإنساني ، يرى « بياجيه » الطفل كعميل نشيط ، الذي نعتبر معرفته للعالم ومواده جزء من عالمه الذي أنتجه من عملياته . وهذه العمليات تمر خلال ثلاث مراحل : المرحلة الحس حركية والعملية العيانية والعمليات الشكلية ، أما المرحلة الحسية ـ الحركية فتشمل الفترة من الولادة إلى عمر سنتين . وخلال هذه الفترة يكون الطفل صور عقلية عن عالمه ، وفى المرحلة التالية والتي تشمل مرحلة العمليات العيانية يمر بها أطفال سن ما قبل المدرسة ويحقق الطفل مجموعة معقدة من المهارات ، بما فيها استعمال اللغة ، ويواجه مشكلة في قلب الأمور أو عكسها ، ولا يستطيع أيضًا معرفة أن الكميات هي نفسها بالرغم من تغير مظهرها .

وفي المراحل الأخيرة من مرحلة العمليات العيانية يقدر الطفل على حل المشكلة الأكثر تعقيدًا . وعندما يصل الطفل إلى مرحلة العملية الشكلية أو الرسمية يكون باستطاعته عمل تجارب بسيطة بشكل منطقي منظم .

وقد أجاب « بياجيه » على الانتقادات عن مراحل العمر التي حددها بقوله أن ترتيب المراحل هو المهم وليست الأعمار التي يظهر الأطفال عادة فيها . وهناك انتقادات تتهم

«ياجيه » بأنه لم يعط وزنًا كافيًا للاختلافات عبر الحضارية في التطور والإشارة إلى أن المهارات يمكن تحقيقها خلال التعلم الاجتماعي والتقليد والإرشاد ، وليس من خلال تفاعل الطفل مع بيئته بالضرورة .

وقد أوضح عمل « بياجيه » أن التطور ليس فقط عملاً إضافيًا ، ولكنه يقود إلى صور عقلية وأبنية لا تتنبأ بها الأحداث السابقة . ومع تطور بناء ووظيفة مرحلة جديدة ، تصبح أكثر تنظيمًا واتقانًا من الموجود في مراحل سابقة ، وتتضمن عدة عناصر أكثر من المراحل السابقة . وهذا النموذج من عدم الإكمال هو في التسلسل الهرمي .

إنه من الصعب التأكيد إذا ما كانت السلوكيات الواضحة للأطفال القلقين في مدارس أمريكا الشمالية ـ على سبيل المثال ـ نتيجة أسباب بيئية أم وراثية ، وعلى أي حال ، وفي أي حدث مهما كانت القوى البيئية المؤدية إلى التعلم ، فإن التغيرات التي تحدث نتيجة لذلك يحددها مستوى النضج الذي وصله الطفل . ويمكن تعريف التعلم بدقة على أنه التغيرات السلوكية الناتجة عن الممارسة أو تكرار الممارسة ، والتدريب ، والملاحظة ، بينما تحديد النضج أكثر غموضًا . ولكنه في الغالب يصف نوع من أنواع السلوك يظهر بتلقائية نتيجة التطور العصبي الجسماني . وربما أفضل تعريف النضج من حيث تأثيره على التعليم . وهذه العلاقة متفاعلة وليست إضافية . فكل من التعليم والنضج يجب أن يظهرا بشكل متكامل في حالة التطور الطبيعي .



الفصل الرابع

الاندماج في المجتمع وتطور الشخصية

« الأطفال بحاجة لمثل عليا أكثر من حاجتهم للانتقادات »

(جوزيف جوبيرت)

إذا نظرنا إلى سماتنا ، فإن كل واحد منا يشبه كل الآخرين ، وبعض الآخرين ، قد يختلف عن الكل أيضًا (Kluckhohn, Murray, and Schneider, 1953) ويمكن تفسير كيفية الوصول إلى هذا التشابه والاختلاف جزئيًا من الناحية البيولوجية ومن الناحية البيئية في جزء آخر . وذلك كما تبين في الفصل السابق. وتعتبر الدوافع البيولوجية التي بدأت في التحرك عند نقطة الإدراك بداية القدرة عمليًا ، ولكن ومنذ الولادة فصاعدًا تصبح البيئة أكثر تأثيرًا لدرجة أنها تشكل السلوك والشخصية . وتعتبر الظواهر الطبيعة للبيئة حاسمة في الطفولة المبكرة ، وذلك لأن الطفل يحصل على غذائه وحمايته ضد أية جروح محتملة ، ولكن خلال بضعة أسابيع تصبح البيئة الاجتماعية متطفلة وتعمل بطريقة متزايدة في تطور الطفل.

التنشئة الاجتماعية

يسمى النظام الذي يمكن الطفل من أخذ مكانه في المجتمع الإنساني التنشئة الاجتماعية. ويتعلم المرء خلال التنشئة الاجتماعية طرقًا من التصرف والسلوك تتيح له الاستجابة بطرق يعتبرها ملائمة لمجتمعه. وهذه عملية معقدة جدًا . فالمجتمع يقرر ما الذي يجب أن يكافأ ، وما الذي يجب أن يكبح ، وكذلك الشروط التي يجب أن يسير عليها الذين يشرفون على رعاية الطفل ، وتعتبر بعض أنماط السلوك ملائمة ، ولا ترتبط بالطريقة المتوقعة لتفاعل الطفل مع الآخرين ومع بيئته فقط بل ترتبط أيضًا بحياته الداخلية أي بمشاعره ومعتقداته وقيمه ودوافعه ، ويسمح المجتمع ببعض الميل عن المثل العامة هذه ،

ولكن الطفل الذي يظهر سلوك مختلف في بعض الجوانب سيمر حتمًا بصعوبات في علاقاته مع الآخرين وقدرته لشق طريقه في العالم .

وتحدد عملية التنشئة الاجتماعية السلوك المقبول للطفل ، وهكذا فإنها تحجم المستوى الذي يقدر عليه . ويتضح المثل على ذلك في تعلم اللغة . فالمراهق الذي كبر ويتكلم الإنجليزية ثم يدرس دورة تدريبية للغة العربية سوف يواجه صعوبة في تعلم هذه اللغة وطريقة لفظ بعض حروفها المختلفة عن الإنجليزية مثل (خ و ض) . وسوف يجد أن صوت هذه الحروف « غير طبيعي » وسوف يعاني مشاكل تشكيل شفتيه ، والجهاز الصوتي ، فعندما كان طفلاً ،صغيرًا ، كانت (خ و ض) تسقط منه لعدم تعلمها ، بينما لا يجد صعوبة في أصوات اللغة الإنجليزية . لأن في طفولته تعززتكل أصوات اللغة الإنجليزية ، بينما لم تعزز تلك الخاصة باللغة العربية ومن ثم يستبعدها .

والذي يثير الفضول هو مثال آخر عن كيف تصبح الاستجابات شيئًا مقيدًا . يقوم الطفل عادة بالاكتشاف بمجرد أن يستطيع التحرك في البيت . والميل الطبيعي لدى الأهل هو عدم التشجيع أو على الأقل تحجيم سلوكه ، حيث أنه قد يقع في مواقف خطرة أو يؤذي نفسه ، وخصوصًا في الأركان التي تعج بالأشياء . وفي بعض بيوت الطبقة الوسطى تحولت أماكن السكن إلى « البيت المضمون » للطفل ، وذلك من أجل تزويد الأطفال والأولاد بمساحة ملائمة للاكتشاف .

وقد يحاول الوالدان تشجيع الطفل لاكتشاف كل ما يحيط به وهؤلاء الأهل هم في الواقع يكافؤنه لفضوله . وتظل بعض درجات المنع مع ذلك موجودة ، فالأدوية وسوائل التنظيف توضع في أماكن مقفلة حتمًا ولا يمكن للطفل الوصول إليها ، وبعض المناطق الكمالية مثل المطبخ والمرآب تبقى مقفلة أيضًا .

وعادة يشجع الطفل على السلوك الاكتشافي حيث أنه في بعض البيوت وضمن بعض الثقافات يتعلم التعامل مع المواقف الجديدة بطريقة سلبية أو حتى قلقة . وعندما يقابله مشكلة غير مألوفة ، فإنه يلقى قليلاً من التشجيع ، وبدلاً من ذلك ينتظر شخصًا آخر ليساعده أو ليريه كيفية الحل ، أما الطفل الذي يعزز سلوكه الاستكشافي فإنه يحاول استخدام أساليب مختلفة لحل المشكلة وربما يكون قد انزعج لأن أحدًا غيره يحلها بدلاً منه .

وقام (Caudill and Weinstein, 1969) بدراسة السنوات الست الأولى من حياة الأطفال الأمريكيين واليابانيين ، ووجدا أن الفوارق الثقافية تظهر حتى بعمر أربعة أو ثلاثة

أشهر . فلاحظا أن الأطفال الأمريكيين عند ذلك العمر يصدرون ألفاظًا أكثر ويتحركون أكثر . ويكتشفون أجسامهم وبيئتهم أكثر كما توصلا إلى أن هذه الفروق تعود إلى رغبة الأم الأمريكية فى أن يكون لديها طفل نشيط يعتمد على نفسه ، بينما الأمهات اليابانيات يفضلن الطفل المسالم والقنوع . وانعكست هذه الأهداف بطرق مختلفة ، تتفاعل فيها الأمهات مع أطفالهن فالأمهات الأمريكيات يتكلمن أكثر مع أطفالهن ويشجعنهم في الانهماك في النشاطات والاكتشافات الجسدية . ومن ناحية أخرى ، فإن الأمهات اليابانيات يحملن أبناءهن معهن كلما أمكنهم ذلك ، وبذلك يحافظن على الاحتكاك الجسدى ، بدلاً من العلاقة الكلامية . وهو من الصعب في الواقع المحافظة على حمل طفل يظل يتلوى أو يتململ أو يستكشف ، والأمهات اليابانيات يعانين من استرضاء وتهدئة أطفالهن . ونتيجة ذلك يصبح الأطفال اليابانيين أكثر سلبية تجاه بيئتهم ومن المحتمل جدًا أن تكون لبعض الاختلافات فى الاستجابات نحو البيئة بين الثقافتين اليابانية والأمريكية ، علاقة بالتفاعل المبكر بين الأم والطفل .

والنتيجة هى إن النشاط الحركي والسلوك الاستكشافي موجودان في الذخيرة الأساسية للأطفال الأمريكيين واليابانيين . وفي إحدى الثقافتين يشجع السلوك وفي الأخرى يحبط ، وفي كلا الحالتين نجد معاملة الأم متسقة مع ثقافتها بغض النظر عن الاتجاهات نحو العالم والحياة بشكل عام . وبالمثل ، فإن كل ثقافة توجه سلوك الرضع بطريقة مشجعة لبعض السلوك ومحبطة ـ للبعض الآخر . وهذا التشكيل لاستجابات الأطفال الذى يظهر في حينه ، ليس هو التفسير الوحيد لأنماط السلوك التي تظهر لاحقًا كما سنرى في النقاش التالي .

التعلم والتنشئة الاجتماعية :

على قدر علمنا ، أن الاختلاف بين المواليد الجدد من أصول أو ثقافات مختلفة تعتبر بسيطة وفي كل الأحوال غير ذات مغزى . فكل الأطفال الحديثي الولادة ينامون معظم الوقت ، ولديهم ردود أفعال متشابهة ، وعلى نفس المستوى من النضج الجسدي في نفس المراحل العمرية . وتوضح الدراسات المختلفة اختلافات صغيرة ، فمثلاً ، توضح دراسة أن حديثي الولادة الأمريكيين الصينيين الأصل يميلون نوعًا ما للهدوء ويبدون أكثر تأقلمًا وأقل استثارة من الأطفال الأمريكيين من ذوي الأصول الأوروبية ، وتظل هناك فجوة بين المجموعتين حيث يظهر حديثوا الولادة الأمريكيين من أصل صيني مزيد من سرعة

الاستشارة مقارنة بالأطفال الأمريكيين من أصل أوروبي (Freedman and Freeman, 1969).



تؤثر الثقافة التي ينشأ عليها الأطفال على سلوكهم وشخصياتهم . وما هو مقنع وعادي في ثقافة ما يعتبر دخيلاً وغريبًا في ثقافة أخرى ، فالثقافة التي يعيشها الأطفال في الهند والمكسيك وأسبانياخلال أسبوع الأعياد تعبر عن ذلك .





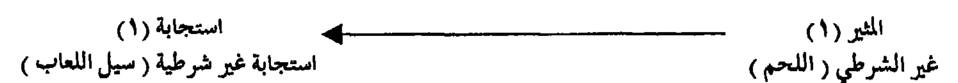
وهناك تقارير عن تطور الأطفال الأفريقيين بسرعة أكبر من الأطفال الأوروبيين ، وهذه المكتشفات قد خضعت للمناقشة . ففي دراسة قام بها Warren and Paskin, 1974) عن حديثي الولادة الأفارقة والأوروبيين لم يتبين وجود اختلافات سلوكية بين المجموعتين ، وقد وضع (Warren, 1972) أسئلة حول صدق وثبات المقاييس والتحكم العلمي الذى قام به الباحثون وأقروا بوجود اختلافات عرقية . وقد توصل إلى أن الاختلافات بين الأعراق التى تظهر في الطفولة المتأخرة ربما كانت بسبب اختلافات في ممارسة تنشئة الطفل ، أو بمعنى آخر ، نتيجة للبيئة وليس لأي سبب وراثي . وقد يتشابه بعض المواليد الجدد من أصول عرقية مختلفة ومع هذا تثبت الدراسات عبر - الحضارية والملاحظات اليومية أن الاختلافات السلوكية تتأثر بالوقت الذي ينمو فيه المواليد الجدد ويصبحون أطفالاً يافعين ، وحتى في عمر سنتين أو ثلاثة يمكن ملاحظة اختلافات ثقافية في سلوك الطفل تجاه المعروفين والغرباء من البالغين وتجاه الأطفال الآخرين وتجاه بيئتهم الطبيعية . ويمكن كذلك ملاحظة اختلافات في عملية تفضيل الطعام أو في اللغة أو في اللعب ولا يولد الطفل بهذه الاختلافات في السلوك: فكلها يمكن التوصل إليها أو تعلمها ، ونحن ننظر الآن بعين الاعتبار إلى الطرق التي تؤدى إلى اكتسابها .

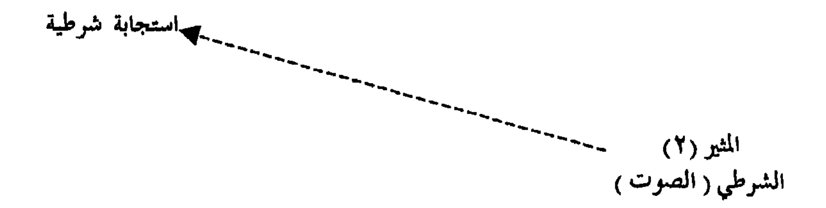
التشريط الكلاسيكى :

بالمصطلحات النظرية يرى الخبراء الذين يدرسون المتغيرات البيئية أنه يوجد نوعين أساسيين من التعلم . ويتضمن كلا النوعين التشريط أي تعديل الاستجابات .

وكان التشريط الكلاسيكى أول نوع يتحقق بالتجربة . وكما لاحظنا سابقًا ، فقد قام إيفان بافلوف (Ivan P. Pavlov) (١٩٣٦ - ١٨٤٩) عالم النفس الروسي ببعض الأبحاث على عملية الهضم ، مستعملاً في تجاربه الكلاب حيث يمكن للعابهم أن يقاس بالتجربة بعد وضع أنبوب بعملية جراحية داخل الفك ، ثم تستفز هذه المادة اللعابية في التجارب بواسطة وضع بودرة لحم على لسان الكلب بصفة منتظمة . وتكتسب الكلاب ميزة مزعجة ، فهم لا ينتظرون اللحمة ، بل يبدأون بإفراز اللعاب حينما يشاهدون دخول الخبير إلى المعمل . وبعد الدراسة الأولى لهذا السلوك غير المتوقع ، بدأ « بافلوف » يركز على دراسة هذا

المفهوم ، مستعملاً صوت الشوكة كعلامة محفزة للتدفق اللعابي ، ويبين شكل ٤ـ١ العلاقة التي لاحظها بين المثيرات المختلفة والاستجابات في الموقف التجريبي . فاللحم كان يمثل المثير غير المشروط ، وسيل اللعاب استجابة غير مشروطة .عندما يقترن مثير جديد مثل صوت الشوكة ذات الصدى بالمثير غير المشروط يكون التدفق اللعابي هو الاستجابة غير المشروطة حتى في غياب المثي غير الشرطي ، وإذا ما حدث ذلك يطلق على المثير الجديد المثير الشرطي والاستجابة له الاستجابة الشرطية .





شكل ٤ ـ ١ التشريط الكلاسيكي : يحفز المثير الجديد (الصوت) استجابة (سيل اللعاب) التي كانت تستثار بمثيرات أخرى (اللحم)

ولاستعمال مثل مشابه من الطفولة ، فإن الاستجابة الطبيعية لحلمة الأم هي المص ، وحين يصبح الرضيع قادرًا على تمييز الأنماط البصرية ، يثير مظهر القارورة حركات الفم كما في حالة المص ، فالحلمة هي المثير غير المشروط وحركات الفم هي الاستجابة غير المشروطة ، ومنظر القارورة (قارورة الحليب) المثير الشرطي لأنها تظهر مع الحلمة ثم الاستجابة الشرطية هي حركات الفم التي تظهر عندما يرى الطفل القارورة .

الاستجابة الناتجة عن التشريط الكلاسيكي للتكيف هي شكل بدائي للتعلم وتستعمل لتشير إلى موقف يكون الخبير في نيته تغيير المثير بآخر ، خصوصًا عندما يريد من الكائن أن يحافظ على استجابات معينة ولكن ينتجها كاستجابة للمثير الجديد .

وهنا مثل آخر : عندما يكون الطفل في عمر بضعة شهور تحاول الأم أن تضيف بعض الطعام الصلب إلى نظام أكل الطفل . وعند وقت الإطعام تجهز بعض الموز

المهـروس قليلاً وتطعمـه بواسطة ملعقة فيرتبك الطفل ويحتار فيما سيفعله مع المادة الجديدة وتنـتج اسـتثارة الشفاه في انعكاس المص ، ويصبح بعض الموز غير قابل للهضم ومن ثم تقدم لـه الحـلمة ، ويعـاد تقديـم الأكـل كمـا يجـب . وفي الأيام القليلة التالية ، يتقبل الطفل الموز المهـروس خـلال وقـت قصـير ، كشـكل للغذاء ، جاعلاً تقبله نوعًا ما بنفس الاستجابة التي يبديها تجاه الحليب .

أجـرت جـوان إيـرلي C. Joan Early, (1968) تجـربة ذكية استعملت فيها التشريط الكلاسـيكي لتغـيير موقـف تلامـيذ الصف الرابع والخامس تجاه الزملاء المعروفين أقل نسبيًا لديهـم . وقامت بمسح من أجل تحديد الأطفال الأقل تآلفًا أو « المعزولين » . وبعدها طلبت مـن كـل الأطفـال تذكـر مجموعـة كلمات زوجية . وأول نصف لكل زوج يتكون من اسم طفـل في الصـف والنصـف الآخـر عبارة عن كلمة أخرى مثل دقيق أو نظيف . وقد اقترنت نصـف الأسمـاء المعـزولة مـع قـيمة إيجابـية مثل نظيف أو دقيق (المجموعة التجريبية) ، وأسماء لنصـف آخـر (المجموعـة الضـابطة) اقترنت بكلمات محايدة كما اقترنت باقى أسماء التلاميذ الموجودين فى الفصل بكلمات محايدة .

أظهـرت نـتائج « إيـرلي » أن الأطفـال قـد أعطـوا اهـتمامًا وتفـاعلاً أكـثر لـزملائهم المعـزولين ، بيـنما كـان سـلوكهم تجـاه المجموعـة الضـابطة ثابتًا . وبكلام آخر ، مهمة تذكر وتجمـيع الكـلمات الإيجابـية مـع الأسماء المعزولة في مجموعة التجريبية أعطت أعضاء الصف اتجاهًا إيجابيًا نحوهم . والمثير غير الشرطي في هذه التجربة هو الكلمة الإيجابية (مثل منظم)، والاستجابة غير الشرطية هي رد الفعل المفضل للأطفال نحو المثير غير الشرطي . وكان المثير الشـرطي الطفـل التجريبي المعزول والاستجابة الشرطية هى رد فعل تلاميذ الصف الآخرين لهم .

التشريط الأدائي أو الإجرائي :

في معظـم المواقـف التعليمية لا يهمنا محاولة جعل الكائن يعطي نفس الاستجابات لمثير جديـد ، ولكـن إذا قـام بذلـك فكأنـه يعطـي بعض الاستجابات . وطفل بعمر ست سنوات قد يستجيب لمثير الكتاب بقلب الصفحة والنظر إلى الصور بدلاً من محاولة القراءة . في هذا المثل ، نريد للطفل أن يبدل الاستجابة ، ومن ثم نلجأ إلى بعض أشكال التشريط الإجرائي .

وهـناك مبدأ موضوعي لجعل الطفل يبدأ الحروف التي تكون الكلمات ، حتى يستطيع أن يميز الكلمات أو الجمل .



يتعلم الطفل استجابة فتح الفم لمثير تقديم الطعام وهذا نوع من التعلم الشرطي

ولكـي نفهـم مـا الـذي سـنفعله دعـنا نفـترض أن لـدى الطفـل مجموعـة هرمـية مـن الاسـتجابات المحتملة للكتب : النظر إلى الصور ، وتعلم الكلمات ، ونقل أرقام الصفحات ورميـها على الطلاب الآخرين وتجاهله ، فالطفل الذي ينظر إلى الصور يقوم بذلك لأن هذه الاسـتجابة عـلى قمـة اللائحة الهرمية والاستجابة الأخرى محتملة ، ونلاحظ أنه أحيانًا يقف لـيلقي نظـرة سـريعة عـلى بعـض الكـلمات وبعد ذلك يعود إلى الصور . وربما يتبادل بعض كـلمات الصـراخ مـع طفـل آخـر يجلـس أمامـه عـلى المائدة ، ومع ذلك ، نرى أن الأطفال لا يحتاجون إلى وقت طويل حتى ينغمسوا في مباراة لعبة الرمي .

ومـا نـريد أن نفعله الآن هو أن نجعل الطفل يحصل على الكلمات عند الحد الأدنى من الأسئلة ، ونسـتعمل طريقة التعزيز لكي نصل إلى هذا الهدف. في التشريط الكلاسيكي يتم التدعيم بأن يتبع المثير غير الشرطي المثير الشرطي ، أى يتبع ظهور القارورة وضع الحلمة في الفـم . وفي مشـكلتنا الحالية ، نستعمل تكنيك التشريط الأدائي أو الإجرائي ، الذي وضعه سـكينر ومسـاعدوه ، ويتـبع ظهـور بعـض السـلوك المـرغوب بـبعض الأشـياء الـتي تدعمه فبمراقبتـنا للطفـل ، وفي الوقـت الـتالي يـتوقف الـنظر إلى صـفحة مطـبوعة ، نعزز السلوك بواسـطة مكافأتـه . فبإمكانـنا إعطائـه حلـوى صغيرة ، وهي مكافأة مناسبة للأطفال ، أو قد نبدي الموافقة بقول « جيد » . وعندما نقرر كتابة الحرف ، على خلفية غير مشتتة لانتباهه . نسـتمر في تعزيـز سـلوك الـتوجه نحـو الـنص ، حـتى نعطـيه أطـول فرصـة ممكـنة للـنظر إلى الكلمات . ونطلب منه الآن أن يجيب على الأسئلة . وعندما يتكلم عن الكتاب تعزز كلامه عـن الـنص ونـتجاهل كـل ما يقوله عن الصور وتدريجيًا نعزز استجاباته ، وهكذا يبذل وقتًا أكـبر في البحـث عـن مـادة نـص ويوجـه أسـئلة عـن الكـلمات . وهذا التعزيز « للتسلسل الناجح » للسلوك الذي نريده هو ما أطلق عليه «سكينر» ومعاونوه مصطلح «التشكيل» .

ولا نعـني أن هـذه هـي طـريقة تعليم القراءة ، بل نستخدم هذا المثل فقط لإبراز كيفية اسـتخدام طـريقة التشـريط الإجـرائي لـتعديل السلوك ، حيث نجعل الشخص يبدل إحدى الاسـتجابات بغيرهـا . فـإذا كـان الدافـع والاهـتمام بعمـل مـا يعتـبر مهمًا ، فيمكن اعتبار الطريقة التي وصفناها اتجاه في تعليم الطفل مهمة جديدة .

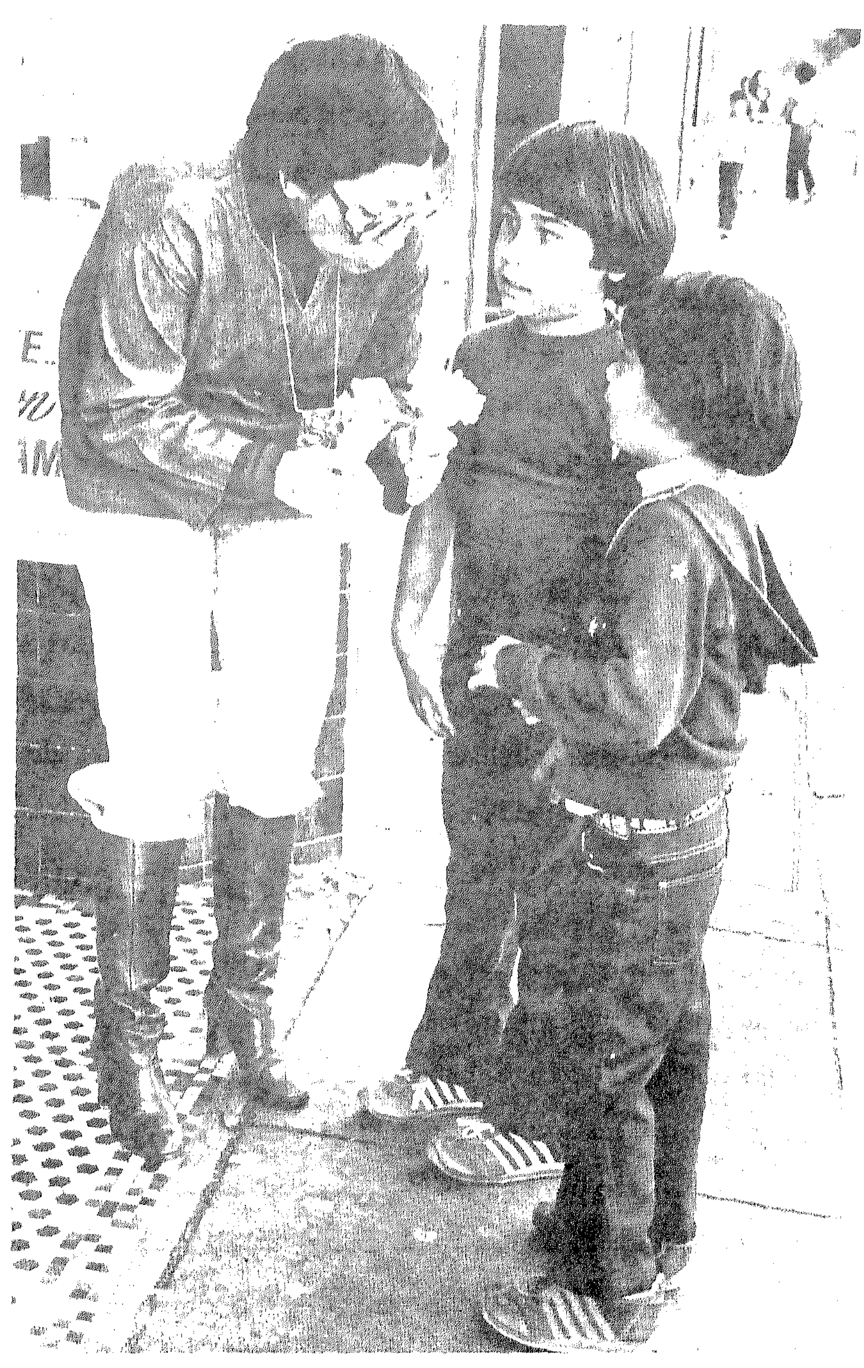
وما كنا نشرحه هو استخدام عملية المكافأة أو التعزيز الإيجابي لإحداث التعلم والذى قد ينتج أيضًا من المعاقبة . ففى بعض الأحيان تكون استجابة الطفل مثلاً إفراغ علبة السكر وقد يؤدي ذلك إلى نتائج غير مرضية ، فيتعلم أن يتجنبها . ونلاحظ أن مواد التعزيز هنا هي بالحد من الاستجابة وليس باكتساب استجابة جديدة .

فقد يحاول الأهل والمدرسون استعمال العقوبة في محاولة لجعل الأطفال يجربون أنماطًا جديدة من السلوك ، ولكن هذه المحاولات تفشل إلا إذا كان هناك بعض التعزيزات الإيجابية للسلوك الجديد المرغوب . ولسوء الحظ ، فهذه الخطوة تتجاهل كل ما هو متعارف عليه .

ويشار إلى العقوبة أحيانًا بالتعزيز السلبي لأن نتائج السلوك غير مرضية ، أكثر من كونها مرضية : يشير التعزيز السلبي إلى انسحاب أو توقف للمثير غير المرضي . والفأر في القفص مثلاً يسمع المنبه الطنان ، ولا يتوقف الصوت إلا حين يضغط رافعة وصلها المجرب بمفتاح تشغيل . فيتعلم بسرعة ، من خلال هذا الدعم السلبي ، أنه حين ينطلق صوت المنبه ، يستطيع إيقافه بواسطة الرافعه . والطفل الذي يتوقف عن البكاء عندما يرفع ويحتضن فإنه يستعمل الدعم السلبي لوالديه ليقدموا الاستجابة المرغوبة لديه .

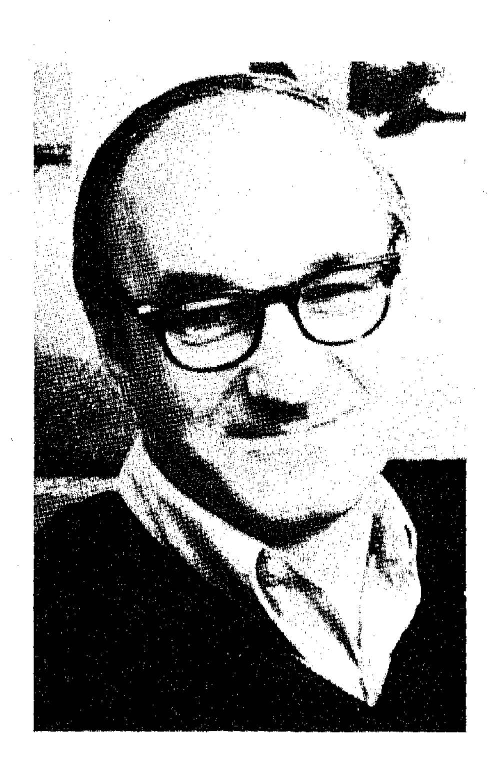
التعلم بالملاحظة والتوحد والتقليد :

نأتي الآن إلى التعلم الاجتماعي ، وهو نوع من التعلم يدعو إلى المبادأة كجزء من التعليم . ويعتقد ألبرت باندورا Albert Bandura, 1969 أنه إذا كنا نعتمد على المكافأة والعقاب فقط من أجل تحقيق التنشئة الاجتماعية ، فإننا لن نقدر على إبقاء هذا الإجراء للآن . وهناك أمور أخرى نحتاج لها لإنتاج استجابات جديدة لدى الفرد . والتشريط الإجرائي تقدم على التشريط الكلاسيكي في أن الفرد يمكن أن يبدي أنواع أكثر فعالية من السلوك ، ولكن ذلك لا يشرح كيف يمكن للطفل أن يبدي استجابة لأول مرة . وإن طريقة التعليم التي تمكن الأطفال من الوصول إلى مرحلة من الاستجابات الجديدة هي التقليد حيث يجعل الطفل سلوكه مماثل لسلوك شخص آخر في موقف مشابه . والشخص الآخر هو النموذج بالنسبة للطفل ويطلق على عملية التقليد النمذجة .



يستعمل الوالدان المكافآت من أجل تعزيز السلوك المرغوب ، ولكن معظم التعزيز الذي يقدمونه يبدو أقل وضوحًا ، ويتكون من هزة راس بالإيجاب أو نظرة أو بسمة أو حركة أو صوت و تربيت على الكتف يعني الموافقة

يقـول « بنـدورا » أن الأسـاس الأعمق للنمذجة هو التوحد ، أى « العملية التي تجعل للفرد مشاعر وأفكار وأعمال تتم تابعة لفرد آخر كنموذج » . ويصف « بندورا » التوحد كعملـية مستمرة والتي من خلالها تتحقق استجابات جديدة مع تعديل الرصيد الموجود من السـلوك كنتـيجة لخبرة مباشـرة أو غير مباشرة مع النماذج سواء كانت حقيقية أو رمزية ، والذيـن نسـتنتج مواقفهم وقيمهم وأفكارهم ودوافعهم من سلوكهم . وحينما يتعلم الطفل نـوع مـن السـلوك فإنـه يصـغي أولاً إلى الـنموذج وبكـلام آخـر ، يوجـه نفسـه نحـو سلوك الـنموذج مـتجاهلاً سلوك الآخرين ، وحيث يلاحظ الطفل سلوك الرمز يتعرف على ما هو مختلف بـين استجاباته واسـتجابات الـنموذج ولابد له من وجود دوافع إيجابية ، فملاحظة سـلوك الـنموذج لـن يـؤدى بنفسه إلى التعلم إلا إذا كان ما يقوم به الـنموذج يحقق حاجات الطفل .



لعـب « ألـبرت بـاندورا » مـن جامعـة سـتانفـورد دورًا رائـدًا في لفـت انتبـاه علماء النفس لأهمية التعلم الاجتماعي .

ولا بـد للطفـل أن يكون قادرًا على تفسير سلوك النموذج بطريقة رمزية . فإذا لم يكن مـا يفعلـه الـنموذج يعطـي أي معـنى لـلملاحظ فلـن يتعـلم . معظـم ـ الـنمذجة تحـدث بعـد أن يتوصـل الطفـل إلى قـياس لغوي سـهل ، وذلـك لأن الشرح يمكنه من الفهم لمعاني سلوك النموذج .

الاستجابات الجديدة سواء كانت عقلية أو فعلية هي التي يكررها الطفل حتى يتمرن علـيها . ويحتمل أن يكون التقليد ناتجًا عن التعليم المستديم عندما يكون الـسـلوك موصـلاً إلى نـتائج مرضـية ، وبناء على ذلك يدعم النمـوذج من أهـل أو معـلم التعليم من خـلال الإطـراء أو بعض التصرفات أو الحـركة الـتي تعـني القبول .

وفي أوقـات أخـرى ، يلاحظ الطفل أن سلوك النموذج مدعم من الآخرين . فإذا كان ركـوب الدراجـة يمـثل المهـارة الـتي يتم ملاحظتها فإن سلوك النموذج يعتبر مدعمًا بنجاحه بعـدم السـقوط وبقـيادة العجلـة بـنجاح . ومعظـم الوقـت تتم عملية التدعيم الذاتي حيث يلاحظ المتدرب أن محاولته الخاصة بتكرار سلوكه تكون مرضية أو صحيحة .

وعـندما يسـتخدم الأخصـائي النفسـي الإكلينيكي مصطلح التوحد ، فإنه يفكر فيما يرتبط به من سلوكيات واتجاهات معقدة تتضمن النمذجة ، ولكنها تتخطاها إلى ما وراءها . والمصـطلح المسـتعمل في هـذا المعـنى يوظـف موقـف إيجـابي لـه حين يرغـب في أن ينتمي إلى سلوك النموذج ، هذا الموقف يجعل التعليم أكثر احتمالاً .

وإذا رأى المعـلم أن الـنموذج شـخص لا يجـب أن يقتدى بـه في بعـض الـنواحي فمن المحـتمل أن يحـاول تقلـيد سـلوك النموذج ، ويؤدي التوحد بالمعلم أن يتخيل نفسه في مكان الـنموذج ـ لـيؤكد معـه ـ ويتصـرف بنفس طريقة النموذج وفي هذه اللحظة يتضـمن مظاهر غير مرئية من سلوك النموذج مثل التفكير المشاعر والتقييم .

ويقـرر علماء النفس التحليل النفسي أن الطفل يوظف والديه كنماذج لأنهما يملكان قدرة التعبير عن الحب تجاهه أو كبحه .



يعتمد التعلم الاجتماعي على التوحد ، الذي يتضمن النظرة الإيجابية والرغبة في التماشي مع السلوك العام .

يقول فرويد (Freud, 1925) أنه بعد علاقة عاطفية بين الأم والطفل ، فإن الأم بسبب رفضها لسوء تصرف الطفل تهدده بالحرمان من الحب لعقابه أو لتجاهله ، ولهذا التهديد تأثيره القوي على الطفل الذي كان يتوقع أن حب أمه له سوف يكون متوفرًا بدون أي شروط أو عقبات . والخبرات التي أوضحتها الأم إلى الطفل بأنها لن تحبه إذا أساء التصرف قد يؤدي به إلى التظاهر بسلوك الأم واتجاهاتها وقيمها خلال عملية التقليد ، وهذا هو التوحد أو ما أطلق عليه « فرويد » الاستدماج .

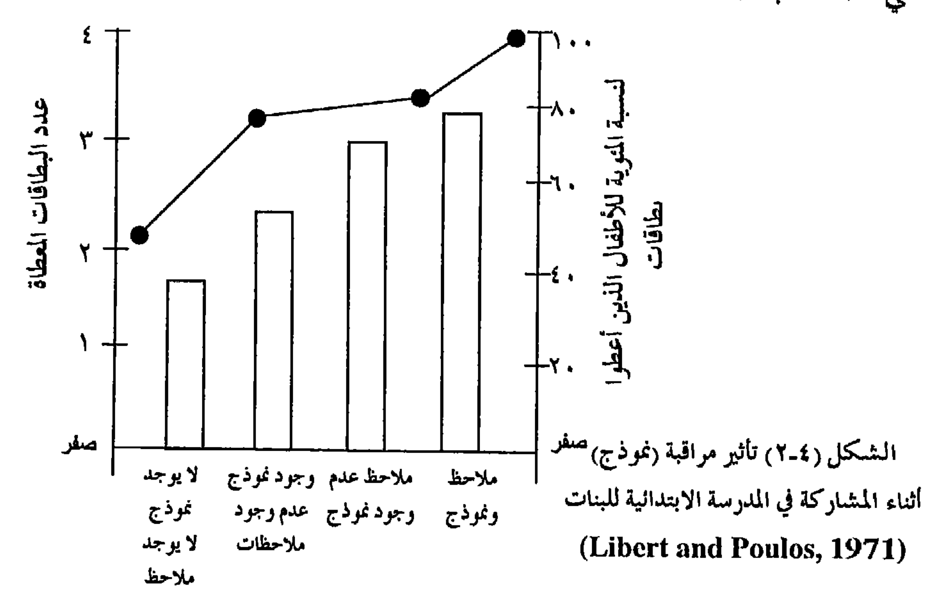


التقليد والحاجة إلى جذب الانتباه عاملات هامان في التعلم الاجتماعي

ويؤكد « باندورا (1969) ,Bandura » بأن التنشئة الحميمة للوالدين (المهتمين) تميل بالطفل إلي تقليد سلوكهما ، ولكنه يفضل شرح هذا الاتجاه بعبارات تؤكد حقيقة أن مثل هؤلاء الآباء والأمهات يتفاعلون بشكل مستمر مع طفلهم أكثر من الوالدين المتحفظين، وبالتالي فإن لديهم فرص أكثر لتدعيم سلوكه . واستطاع « باندورا » أن يستنتج أن المتغير المستقل المهم الذي يؤدي إلى التقليد يكمن في قوة النموذج على منح المكافأة . وقد أظهر بحثه أن الأطفال يميلون إلى أن يقلدوا النموذج الذي يسيطر على مكافآت أكثر من أولئك الأقل تأثيرًا وقوة . وفي وضع مدرسي يحرص الأطفال غالبًا على إتمام مهام التعلم للمدرسين الذين سيدعمون سلوكهم ويهتمون بهم اهتمام خاص . وهذا شيء مهم وحقيقي من قبل الأطفال المنتمين للطبقة الفقيرة .ويميل أطفال العائلات أخرى إلى استثمار الوقت والطاقة في الأعمال المدرسية بغض النظر عن دعم المدرس لهم أم لا ؟ .

يميل أطفال الطبقة المتوسطة إلى تعزيز ذاتهم في المدرسة ، بينما يكون أطفال الطبقة الفقيرة أكثر اعتمادًا على تعزيز المعلم . ومن ثم يعتبر المعلمون الذين يودون إعطائهم اهتمامًا شخصيًا نماذج قوية بالنسبة لهم ، وكمحاولة لأن يقلد الأطفال سلوك المعلم ، يُرفض « كولدر » ذلك حيث أن التأثير الاجتماعي للمعلمين هو مجرد إثابة صغيرة القيمة بالنسبة للأطفال ولهذا لا يمثلون حافزًا أكبر لتقليد السلوك .

نمذجة وتعلم سلوك حب الغير تجربة تطبيق النمذجة كطريقة لإظهار الأطفال للسلوك الاجتماعي وذلك في دراسة قام بها « ليبرت » و « بولس » (Liebert and Poulas, 1971) على بنات الصف الثاني والثالث لتقييم إجاباتهم ومكافأة الأجوبة الأكثر دقة وهي عبارة عن بطاقة يمكن تبديلها بجوائز . وكلما حمل الأطفال بطاقات أكثر كلما كانت الجوائز أفضل . وقام بعض الأطفال بالعملية مع أحد الراشدين ، وتم تنسيق الأجوبة بحيث أن كل منهم حصل على نفس كمية الجوائز الثمانية . وبينما ذهب الاثنان إلى الغرفة الأخرى لنيل الجوائز سألهم المسؤول إذا كانا يرغبان في المساهمة بجزء من الجوائز لتقديمها إلى المدرسة المجاورة ، التي لم تتمكن طالباتها من الحصول على جوائز ، فقامت فتاة راشدة بوضع أربعة من بطاقاتها وغادرت . كما غادر المسئول فورًا مع بعض الأطفال ، وبالرغم من أنه من الواضح أن لا أحد يراقب إذا ما كان الأطفال يتخلون عن بطاقاتهم أم لا ، إلا ان الملاحظ كان يراقبهم من بعيد ليختبر كيف تجاهد الفتاة رغبتها في التخلي أو عدم التخلي عما كسبته .



الشكل (٤-٢) تأثير مراقبة (نموذج) أثناء المشاركة في المدرسة الابتدائية للبنات
(Libert and Poulos, 1971)

توضح النتيجة في الشكل ٤ ـ ٢ ، أن كلا من فرصة مشاهدة النموذج ووجود مجرب ملاحظ ييسران تطور حب الآخرين على شكل مساهمة من الأطفال . وأولئك الذين لا يملكون نماذج يلاحظونها والذين كانوا وحدهم أيضًا عندما جاء وقت المساهمة بالمكتسبات أعطوا أقل شيء ، بينما كان أكثر كم من العطاء عندما شاهد الأطفال النموذج وكان المجرب يلاحظهم أيضًا حيث كان العطاء تلقائيًا لدى البنات كنتيجة تعبر عن التأثير القوى لنموذج يؤثر على سلوك الأطفال ، وزاد هذا السلوك بوجود ملاحظ راشد .

العوامل المساعدة فى التنشئة الاجتماعية

الدفعات والحاجات :

كي يكون للتعزيز أثر ما لا بد أن يكون له علاقة بحاجات المتعلم . فقد تكون قطعة من الطعام هى الحافز المعزز لفأر جائع ولكن ليس بالنسبة لآخر شبعان . وبالنسبة لطفل المدرسة فالأستاذ الذي يطلق تعليقًا (هذا ممتاز) قد يكون ذلك معززًا إذا كان المعلم محبوبًا وله تلاميذه المعجبين به ، ولكن تعليقًا مشابهًا من المعلم غير المحبوب سيكون له تأثير قليل جدًا .

وما نحن بصدد قوله هو أنه يجب اختيار الكائنات (الفئران أو الإنسان) بطريقة تجعلهم يستجيبون للمثير في بيئتهم . فبعض المثيرات تجلب وبعضها لا يجلب استجابات ، والذين يقومون بالتجارب يستفزون الاستعداد للاستجابة بطريقة ملائمة بإيجاد المثيرات المحركة للحاجات .

تعتبر الدفعة حالة داخلية للكائن تنتج عن المثير الداخلي أو الخارجي بحثًا عن إشباع أهداف ، والوصول إلى الهدف يقلل الدفعة ويعزز السلوك الموصل إلى الهدف ، فالجوع دفعة تؤدي إلى سلوك البحث عن الطعام ، وسوء الهضم يقلل الدفعة . والجوع يمكن اعتباره

حاجة للطعام . ويستعمل مصطلح (الحاجة) في هذا السياق ليشير إلى نقص بعض المثيرات المهمة بالنسبة للكائن .

وقد تشير (الحاجة) إلى الضغط الناتج من هذا النقص ، وهكذا يمكننا القول باستطاعتنا الكلام عن الحاجة إلى الغذاء أو الحاجة إلى الحب . والحاجات يمكن أن تكون معقدة إلى حد ما . ويتحدث أبراهام ماسلو (Abraham Maslow, 1954) عن هرم من الحاجات الأساسية : الحاجة للبقاء ، والحاجة إلى الحب ، والحاجة إلى الانتماء ، والحاجة إلى المكانة داخل المجموعة ، والحاجة إلى تحقيق الذات . بعض هذه الحاجات أساسية كالحاجة للبقاء ، وحاجات أخرى قد لا تكون كذلك وهي تلك الحاجات التي تحفز الفرد ليكون أكثر فعالية وكفاءة .

وتعتبر كلا من الحاجة والدفعة من الدوافع حيث تصف الحالة التي ينبع منها السلوك ، والتي تعطي الكائن الاستعداد للاستجابة عند وجود مثير في البيئة ، وبناءً على هذه النظريات فإن للتعليم المبكر صلة بالدفعة التي قد تؤدى للبقاء . يتعلم الطفل الربط بين وجه أمه المريح والبقاء نظيفًا . وبعد عدة أشهر فإن رؤية وجه الأم يوجه الطفل إلى التقدم بحركة تطلب الاحتضان ، وبهذه الطريقة فإن أحد طرق تعلم السلوك تبنى على الأخرى للاستجابة للحاجة إلى الحب ، والتي يعتبرها أكثر المختصين بعلم الشخصية حاجة لإكمال النقص .

الحاجة إلى الاستثارة :

تهدف بعض أشكال السلوك الموجه إلى تقليل الدفعات . وهذا مهم بالنسبة للدفعات الفسيولوجية مثل الجوع والعطش ، وكذلك بعض الحاجات الأخرى مثل الحاجة إلى الحب ، في حالة الدفعة يستثار الكائن ويبحث عن هدف يشبع ويقلل الإثارة . وعلى النقيض من ذلك هناك أنشطة متعددة في الحياة تعتبر مرضية ليس لأنها تقلل الاستثارة ولكن لأنها تزيدها . وقد أشار « برلاين » (Berlyne, 1970) إلى مواقف تحوي عناصر جيدة وغامضة ومعقدة وليست مثيرة فقط ولكنها معززة أيضًا . فظهور وجه إنسان فجأة

فوق سرير طفل يبعثه على البهجة ، وحالما يقدر أن يبدأ هذه اللعبة مع الراشد سيكررها مرات ومرات . وفي تلك الحالة تعتبر الإثارة مكافأة في حد ذاتها . حتى أن هذه اللعبة تستعمل كمعزز في الأبحاث التي تتعامل مع الرضع .

ويمكننا التعرف على قيمة الإثابة بالإثارة ، وذلك عندما نميز بعض الخبرات على أنها ممتعة ومثيرة وما إلى ذلك ، ويفضل هذه الخبرات الأشخاص الهادئون بشكل رتيب ، حقيقة يمكننا تقبل الهدوء في الغابات بعد أسبوع مضى في المدينة ، ولكن وبعد بضعة أيام نتطلع إلى المدينة ، التي نتضايق ونتزعج منها ، ولكن لا نملّها إلا فيما ندر .

والدور الذي يلعبه الانتباه في سلوك الإنسان محير من الناحية النظرية . فإذا ما اعتبرنا الانتباه إشباعًا للدفعة إلا أن له سمة التأثير في الإثارة فلا يكون بذلك مقللاً لها . وللتأكد من ذلك يمكن للكبار والصغار الانفعال من أجل الوصول إلى الانتباه، ولكن في مواقف أكثر إثارة يضيف الانتباه أهمية إلى الخبرة العادية . وإذا أخذنا اتجاه « الحاجات» وقلنا أن ما يمكن الوصول إليه من عيوب ينتج عن نقص الانتباه نتمكن من فهم الآلية ، ولكن ذلك لا يشير إلى حقيقة أن الإثارة هي حاجة قائمة بذاتها . والطفل الذي يفشل في لفت نظر والديه يشعر أنه أقل تفضيلاً بالنسبة لهم ، ولكنها فقط مجرد نشاطات الإثارة ، وإذا كانت النشاطات ممنوعة فإنها مثيرة للاهتمام ككل . فقد تقود أيضًا إلى العقاب، وفي تلك الحالة يجد الطفل من يلاحظه بعد كل ذلك وبالتالي يحصل على إثابة . والأطفال الذين لا يقدرون على لفت انتباه الكبار لما يقومون به من أشياء إيجابية يتحول سلوكهم الاجتماعي إلى سلوك ضد المجتمع . وأحد الأسباب التي تجعل من الصعب عدم تعلم هذا النمط هو إن لكلا « السلوك والعقاب » تأثير مدعم .

يمكن أن تؤدي كثير من الإثارة إلى عدم الارتياح ، ولهذا فإن العلاقة بين الرضى والإثارة هي علاقة خط منحني . في منتصف مدى الإثارة من المحتمل أن نجعل أنفسنا نتأرجح لنتحرك صعودًا أو نزولاً على المقياس وبهذا فإننا نقلل مستوى الإثارة وبالتالي نسر جدًا بزيادتها مرة أخرى .

يسعد الطفل في سن الحضانة بوضع لعبة تجميع القطع لتتشكل صورة في مكانها الصحيح ، فيقلبها ويعيد ترتيبها عدة مرات ، وقد يتكرر ذلك عشرات المرات . وقد يهمل ذلك فيستمع إلى قصة . ولكن بعد عدة دقائق يعود إلى اللعبة فيركبها باهتمام متجدد .

هناك عدة أسباب لتعلم أشكال اجتماعية من السلوك . وأحد التفسيرات هو أننا نتعلم بارتباط الشيء بالآخرين المهمين بالنسبة لنا مثل ارتباط أمهاتنا مع بعض الدفعات الفسيولوجية ، فإن صوت الأم ووجهها يرتبط بالطعام والراحة . فالأم تأخذ قيمة مبدئية فتصبح بعد ذلك مثير مصاحبة بمثيرات أخرى مهمة . ويعتبر هذا التفسير ـ من عدة جوانب ـ كلاسيكيًا .

وهناك تفسير آخر ، حيث يقوم الوالدان بدور نشط في التنشئة الاجتماعية لطفلهما ، بمعنى أن يدعما استجاباته أو لا يقومان بأي دعم أو يدعمان سلبًا استجابات أخرى ، كي يجعلاه ينتج بعض الاستجابات التي تساعده على التكيف مع البيئة الاجتماعية وإبعاد الآخرين الذين لا علاقة لهم أو الذين يتدخلون بشكل مباشر ، وهكذا فإن كلا النوعين من التفسيرات يشرح التنشئة الاجتماعية جزئيًا بالرغبة في البقاء .

قيمة الإثابة والتنشئة الاجتماعية :

التفسير الثالث للتنشئة الاجتماعية ، وله علاقة بنقاشنا الأخير ، يوضح أن للتنشئة الاجتماعية إثابة ذات قيمة ، بمعنى أن الطفل لا يحصل على التنشئة الاجتماعية لأنه يريد المكافأة على استجاباته الاجتماعية المقبولة ، ولكن أيضًا لأن التفاعل مع الآخرين شيء مرضي . ويحتمل أن يكون التفاعل الاجتماعي خبرة إثارة . وتتيح النشاطات المتوفرة لدى الفرد إمكانية كامنة لما هو جديد ومدهش وغامض عند المتفاعل مع الآخرين ولاستخدام ما أشار إليه بيرلاين (Berlyne, 1967) على أنه مميز للخبرات التي بها إثارة ، ومن ثم فإحساس الفرد أنه مقبول من الآخرين ويمكنه الارتباط بهم يعتبر مكافأة ذات قيمة ، ويتعلم الطفل البحث عن مشاركة الآخرين ، ويصبح عضوًا في المجموعة وذلك من أجل المرور بخبرة الإثارة .

والتجربة التي أجراها إيرون وزيجلر (Irons and Zigler, 1969) توضح قيمة الإثابة لنوع من الإثارة الاجتماعية . وقد تكونت العينة من مجموعتين من الأولاد أعمارهم بين الثامنة والثانية عشر وكانت مجموعة من (معهد كاليفورنيا لإدارة خدمات الشباب) والمجموعة الأخرى من مدرسة ابتدائية في ضاحية من ضواحي المدينة .

وقد طلب من الأولاد لعب لعبة رتيبة وبسيطة تتكون من إسقاط قطع صغيرة من الرخام في حفرة . ويحصل كل واحد من الأولاد على مكافأة بالاستحسان طوال فترة اللعبة ، وكان المتغير التابع مدة استمرار الولد في اللعب .



للتنشئة الاجتماعية إثابة ذات قيمة في حد ذاتها

وحيث أن اللعبة كانت بسيطة ورتيبة فكان الحافز على الاستمرار هو قيمة المكافأة . والأطفال أبناء المعاهد الداخلية ، على عكس الأطفال الذين يعيشون مع عائلاتهم يمرون بخبرات أقل في التفاعل مع الراشدين . ولهذا فإنه غير مستغرب أن أطفال المعاهد في هذه التجربة اشتغلوا أكثر في اللعبة الرتيبة مما فعل الأطفال الآخرين .

وتعد تجربة إيرون زيجلر واحدة من عدة اقتراحات توضح أن للأطفال الذين حرموا من التفاعل الطبيعي مع البالغين « جوع اجتماعي » جعلهم يستجيبون بدرجة أكبر للانتباه والاهتمام وما إلى ذلك (Gallimore, Tharp, and Kemp, 1969; Tizard, 1964, Dowart etal., 1965) .

وحين ينضج رضيع ويصبح طفلاً ، يغير علاقته بالمجتمع فبعد أن كان اعتماديًا وسلبيًا يصبح عضوًا مشاركًا نشطًا ويجد أن لذلك الدور ثمنه . والثمن تحدده المجموعات التي تؤلف المجتمع بما يتناسب مع مقاييس ذلك المجتمع ، فرغبته في أن يكون عضوًا في الجماعة يتطلب تعديلاً ليس فقط بسلوكه الظاهر ولكن بطريقة تفكيره ومشاعره أيضًا .

وعندما تكون في مجموعة غير متوافقة فإن ذلك يؤدي إلى الرفض وقد يأخذ ذلك شكل التجاهل ويكون فيه مستوى الإثارة منخفض جدًا ، أو يتعرض الفرد للنقد أو العقاب وفيه تكون الإثارة عالية جدًا .

لا شيء من هذه التفسيرات للتنشئة الاجتماعية يخبرنا عن كل القصة : ولكن كل منها يصف بعض الميكانزمات التي تحرك الطفل من كائن غير إجتماعي إلى عضو في المجتمع :

١ ـ ربط الأم برضا بيولوجي معين .

٢ ـ تدعيم السلوك الاجتماعي .

٣ ـ تقليد سلوك للنماذج القوية .

٤ ـ التعلم والالتزام بالمعايير الاجتماعية كطريقة لإشباع حالة الإثارة .

تأجيل الإشباع :

يرى والتر ميشال (Walter Mischel, 1974) أن ضرورة التنشئة الاجتماعية تكمن في التحكم في الذات على وجه الخصوص ، وفي تطوير القدرات من أجل تحقيق مكافأة صغيرة والحصول على مكافآت قيمة فيما بعد الطفولة (أو الراشد) ، والمندفع الذي

« يحصل على ما يريد عندما يريده » ، ولم يحصل على تنشئة اجتماعية مناسبة : يتدخل في شؤون الآخرين ويعطل الترتيبات الاجتماعية ، ويكون غير اجتماعي أو يصبح سلوكه ضد المجتمع حينما يحبط .

قد تكون متطلبات الطفل المتدرج في المشي إشباع لحظة مزعجة ، ولكن نستطيع أن نفهم أن قلة صبره هو نتاج عدم نضجه . وبينما يكبر نتوقع منه أن يصبح « غير متمركز حول ذاته » ـ وإذ جاز استعمال مصطلح بياجيه ـ فيتأكد بأن العالم لا يستطيع ولن يستطيع أن يمده بكل متطلباته . فالعالم له ترتيب مركب تقل فيه الإثابات ومن ثم يعني التكيف الاجتماعي تعلم قبول التأخير والإرجاء الحتمي .

تكمن المشكلة في التساؤل كيف يمكن مساعدة الأطفال لتطوير أساليب مختلفة تمكنهم من قبول تأخر التعزيز ؟ التقنية التي اتبعها « ميشال » تجريبيًّا هي أن يطلب من الأطفال أن يقفلوا عيونهم وأن يتصوروا المكافأة . كما يطلب منهم : أن يعملوا صورة ملونة عنها وأن يجعلوا لها إطارًا ثم يطلب منهم فتح عيونهم ، ويعيدون العملية ثم يخبرهم بأنهم من الآن وصاعدًا سوف يرون الصورة التي تظهر المكافأة أي أنهم لن يروا المكافأة الحقيقية .

وقد تم مقارنة سلوك الأطفال الذين طلب منهم أن يتخيلوا المكافأة كصورة مع سلوك الأطفال الآخرين والذين تخيلوا أن المكافأة كانت أمامهم مباشرة ، وبينت النتائج أن الأطفال الذين طلب منهم أن يتخيلوا الصور سيؤجلون الإشباع مرتين أو ثلاث مرات أكثر من أولئك الذين فكروا بالمكافآت نفسها . وقد كان هناك اختلاف بسيط بين إذا كانت المكافآت واضحة ووضعت أمام الأطفال أم لم توضع ، وكان كل ما يهم هو تصورهم في المخيلة للمكافأة على شكل صورة أم هل فكروا بالمكافأة نفسها .

وفي تجربة أخرى طُلب من الأطفال أن يبدلوا المكافآت ذهنيًّا إلى شيء رمزي . فإذا كانت المكافأة تتكون من حلوى الملبن ، يطلب من الأطفال في المجموعة الأولى أن يفكروا بأن لونها أبيض ، كالغيوم المتراكمة ، أو مستديرة ، أو أقمار بيضاء ، ويطلب من أطفال المجموعة الثانية أن يركزوا على نوع الحلوى ، حلوة ، وطرية ولها مواصفات حلوى الملبن .

وكما كان متوقعًا ، فإن الأطفال في المجموعة الأولى ، الذين فكروا بطريقة رمزية ، كانوا قادرين على تقبل تأخر ملحوظ في الإشباع أكثر من أولئك الذين هم من المجموعة الثانية ، الذين فكروا بالخصائص الطبيعية للمكافآت .

يمثل أسلوب « ميشال » اتجاهًا في التنشئة الاجتماعية من خلال التعلم . ومع ذلك فإنه لا يشمل التقليد أو النمذجة مثل التعلم الاجتماعي عند باندورا ولكنه اعتمد في المقابل على التعليمات . وكانت طرق ميشال قريبة من طرق بياجيه ونظرته إلى التطور الاجتماعي، لأنها تبين أنه يجب على الطفل تعلم التعامل بالطرق المعرفية والرمزية مع بيئته الطبيعية . ولكن بياجيه ينظر بشك إلى محاولات عمل العمليات الذهنية عند الأطفال من أجل تسريع تطورهم المعرفي أو الاجتماعي وكانت له فرصة أن جعل علماء النفس في شمال أمريكا والمعلمين أن يشتغلوا في البحث مباشرة عن الإتقان .

تعلم تجنب السلوك السئ :

لقد كرسنا مساحة واسعة لتفسير التطور للسلوك الاجتماعي ، ولكن تكلمنا قليلاً عن جوانب أخرى من التنشئة الاجتماعية : السلوك المضاد للمجتمع ، وما لا يتماشى مع المجتمع أو مع السلوك الاجتماعي . وتطور السلوك الاجتماعي هو الأكثر تأثيرًا في التنشئة الاجتماعية . والفرد الذي له مواقف إيجابية تجاه الآخرين وتجاه المجتمع يمكنه أن يكتشف السلوكيات المتوافقة مع هذه المواقف .

يهتم معظم التراث الخاص بالتنشئة الاجتماعية بالسلوك الذي يعتبره الناس غير مرغوب ولابد من قمعه أو تحجيمه . ويرجع هذا إلى حقيقة أن السلوك الذي لا يتماشى مع مقاييس الجماعة ويعتبر مزعجًا لأفراد المجموعة يبدوا كأنه يهدد التماسك والتكامل النفسي للمجموعة . ويبدو مزعجًا على أقل تقدير .

وعندما يأتي الأطفال بالسلوك المعاكس للمبادئ المقبولة ، فإننا نستعجل التصحيح ، ونرى أن المشكلة هي التخلص من السلوك غير المقبول أكثر من تعليمهم لنماذج السلوك المطلوب اجتماعيًا . فالأهل والمعلمون المنشغلون بأمور ومشاكل أخرى ، يتبادر إليهم

عـندما يـرون سـوء تصـرف مـن أحـد الأطفـال أن يجعلـوه يوقـف هذا التصرف . وبالمثل : الـتراث المهتم بالتنشئة الاجتماعية للطفل معني بدرجات أكبر بطرق قمع الدفعات ، وبنمو الضمير ، وبتأثير طرق المعاقبة وما شابه ذلك .

الدفء الوالدي/ التحكم الوالدي :

كلنا يقلـق كـثيرًا فـيما يختص بتربية الأطفال وتطويعهم للتكيف مع البنية الاجتماعية ومتطلـباتها . والحكمـة الشـعبية القائلة بأن « تأجيل العصا يفسد الفتى » تؤكد لنا أن أكثر الأولاد يصـبحون مسـتقيمين عـند اسـتعمال العصـا، مما يشـير إلى أهمـية تطبـيق أسـاليب ونظـريات تربـية الطفـل ، ويعـتقد الـبعض أن طريقة « ترك الحبل على الغارب » هي أفضل الطـرق، ويؤكـد كـثير من الخبراء في العناية بالطفل أن « إطلاق السراح للطفل هي الطريقة المثلى » .

ويـرفض « روبـرت هوجـان » (Robert Hogan, 1973) كلا الطريقتين المتطرفتين ، فـلا يتقبل الطريقة التي تقول بأن الطفل يجب أن يعامل كأنه معاد للمجتمع أو غير اجتماعي بطبعه ، ولا الاعتقاد بأن وضع التعليمات والنواهي غير مرغوب فيه وكتب ما يلي :

> « يفترض أكثر علمـاء النفس وجود نوع من العـداء الطبيعي بين الفـرد والمجـتمع . و اقتـنع « فـرويد »مـثلاً قـد بـأن الطفـل يصبح قادرًا على الحياة في المجـتمع فقـط بعـد قمـع ميوله للفوضى .وقد يفترض أحدهـم أن الأطفال ليسوا فوضـويين ولكـنهم اجتماعـيين بطـبعهم ، ويدخلـون إلى العالم وهم مبرمجون لأن يكونـوا مطـيعين ، وأن الـدفـء والتدريـب شـيء أصـيل في اخـتـيار هذه النوازع ......وبـدلاً مـن سـؤال مـا يجـب فعلـه للطفـل ليـتلائم مـع المجتمع ، فالواجب والأكثر أهمية السؤال عن كيفية معاملته من المجتمع » .

ويشـير « هوجـان » إلى الأبحـاث الـتي ترتـبط فـيها طاعـة الطفـل مـا دون سـن السنة الواحـدة بمظاهـر مختلفة لسلوك أمه معه ، وقد أشار الملاحظون الذين قاموا بزيارات عديدة

إلى البيوت إلى كمية التعاون من عدمه التي أبداها الأطفال والتى لم تكن في واقعها ذات صلة بكل من :

١ - إصرار أو تكرار لطلبات الأم .

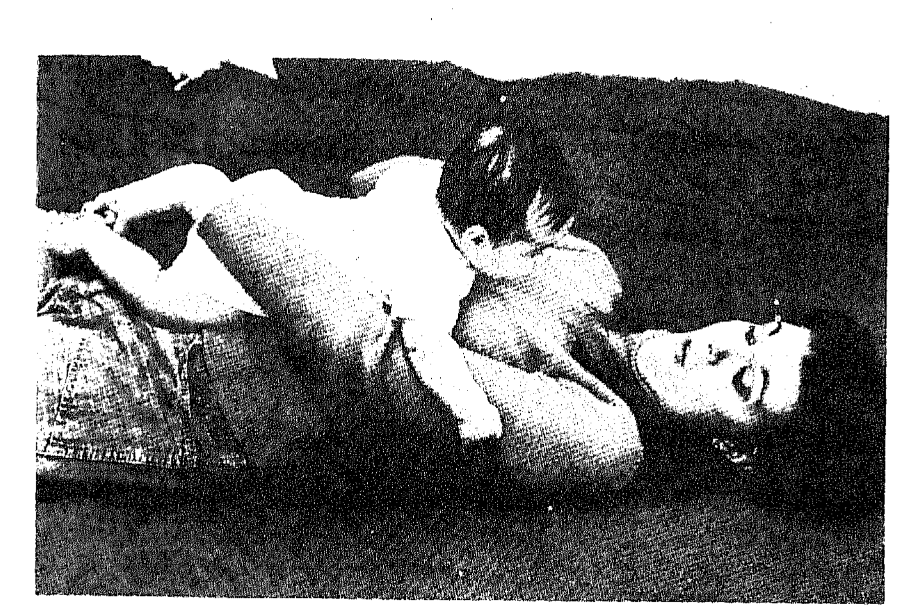
٢ - عدد المرات التي تقوم الأم بالاعتناء بالطفل كي تجعله يتبع الأوامر أو التصرف بسلوك أفضل .

٣ - المدى الذي تسمح فيه الأم للأطفال بالدوران على الأرض هنا وهناك أو تمنعهم من اللعب بالأقلام .



«كف عن إلقاء الطعام على بابا »

يرفض الأطفال اقتراحات الأمهات اللاتي يتسم اتجاهاتهن وسلوكهن العام بنقص الاهتمام والسلبية



يتفق معظم الناس على أن تعبيرات الأم المفعمة بالحب تلعب دورها في النمو العاطفي للأطفال . ولكن قلة من الناس تعي أن الدفء الأمومي له تأثيره العميق في رغبة الأطفال بطاعة أمهاتهم

والمتغيرات الوحيدة التي لها علاقة بإطاعة الأطفال الرضع لأمهاتهم تتعلق بدفء الأمومة . فالأطفال يطيعون أولئك الأمهات اللاتي اعتبرن داعمات عاطفيًا تجاه حاجات أبنائهن ، أما اللاتي يرفضن أو لا يسعدن أو لا يهتمين بالأطفال يتجنبهن الأطفال ولا يطعنهن (Stayton, Hogan, Ainsworth 1971) . ولاحظ « هوجان » مع ذلك إعادة النظر في الأبحاث المتوفرة ونتائجها:

« نقترح بشدة أنه بينما يكون الدفء مهمًا فإن الحب لا يكفي ، وذلك بعد أن يصبح الأطفال قادرين على الحركة أكثر فإن عوامل السيطرة على التحرك تلعب دورًا مهمًا في التنشئة الاجتماعية . وهكذا فإن الآباء والأمهات الذين يتسمون بالدفء والتدريب وفرض القيود المناسبة ينتجون أفضل تنشئة اجتماعية للأطفال » .

نظريات التحليل النفسي عن التنشئة الاجتماعية وتطور الشخصية

يمكن تعريف الشخصية بأنها طرق التصرف المتسقة نسبيًا والتي تميز كل إنسان على حده (Lindgren and Byrne, 1975) وقد طبق علماء النفس اتجاهين في دراسة الشخصية :. اتجاه يرى أننا نشابه الآخرين ، أو اتجاه يرى كل شخص متفردًا ، ويستخدم الاتجاه الأول علماء نفس الشخصية / علماء النفس الاجتماعي الذين يبحثون عن قوانين عامة عن الظروف الإنسانية بينما يستخدم الاتجاه الثاني علماء النفس الإكلينيكيون والمتخصصون في الإرشاد النفسي محاولين فهم مشكلات مرضاهم وعملائهم .

وهناك تفاعل مستمر بين اتجاهي البحث ، وقد توصل « فرويد » رغم الدراسة الفردية لمرضاه إلى قاعدة عامة أو نظرية لتطور الشخصية ، ويمكن فهم كل مشكلة فردية ، أو سمات معينة ، أو نظرة للحياة عندما تفحص على ضوء ما نعلمه عن الناس بشكل عام أو عن أنماط السلوك التي تميز مجموعة اجتماعية يكون الفرد عضوًا فيها .

نظرة فرويد للدافع الإنساني :

تدين نظرية الشخصية الشائعة بين علماء النفس اليوم بالفضل إلى فرويد ، ورغم ذلك فلا يعتبر معظم كُتاب علم النفس ومعلميه والمعالجين النفسيين أنفسهم « فرويديين »، ولكن في المقابل فإنهم يعرفون عن أنفسهم أنهم جشتاليين ، أو وجوديين ، أو إنسانيين ، أو فرويديين جدد ، أو بكل بساطة يختارون من هذه النظريات ما له معنى بالنسبة لهم من المجموعة الكبيرة من نظريات الشخصية ومتغيراتها ، ولكن « فرويد » سيبقى كأول وأهم المنظرين ، ولذا فإننا سنعطيه الاهتمام الأكبر أكثر من لاحقيه .

وقد رأى فرويد (Freud, 1924) الشخصية في معناها الديناميكي كقوى داخلية متفاعلة ، وتتفاعل هذه القوى بطريقة تبادلية تدفع الفرد إلى الأمام وتمنعه أيضًا من الذهاب

بعيدًا ، وقد حدد فرويد (Freud, 1925) ديناميات الشخصية كنظرية في الغرائز وفي العوامل الغريزية الدافعة . وعند أخذ الغرائز بمجموعها فإنها مجموع الطاقة النفسية . والغرض الرئيسي للتحليل النفسي الفرويدي يكمن في أن الجنس هو الدافع الإنساني المحرك ، لكن فرويد وأتباعه لم يعادلوا أبدًا سلوك الطفل الجنسي مع السلوك الجنسي للراشد . وفي المقابل أصروا على أن هناك علاقة متصلة مباشرة بين سلوك الطفل في المراحل الفمية والمراحل قبل التناسلية الأخرى وسلوكه في مرحلة التناسلية (الجنسية) ، حيث تعلن الجنسية الطفلية عن نفسها ولكنها لا تحدد المفهوم الكامل لنمط البالغ .

وكما تحتوي البويضة على الطاقة الكامنة للبالغ ، فإن السلوك الجنسي الطفولي يعلن عن السلوك التناسلي . والعوامل الجنسية مقبولة كدافع أساسي ، والتي منها تتكون الدوافع اللا جنسية .

وتمثل الليبيدو طاقة الدفعات الجنسية فأي دفعة تبحث عن إشباع هي تعبير عن الليبيدو ، ومن ثم فهي غير محددة في أنها تعطي طاقة لأنها نشاط ، ولكنها من جانب آخر محددة من خلال أن التعبير الطبيعي جنسي . ويمكن تعريف الليبيدو بالكمية الثابتة من الطاقة الجنسية المتوفرة في الفرد منذ الولادة وصاعدًا . وهناك حاجات طبيعية بسيطة ، مثل الجوع والعطش تبدو مقبولة بأن لها طاقة دفعات ، ولكن تعتبر هذه الحاجات في المقابل غير معقدة نوعًا ما ولها أهمية بسيطة بالنسبة لنظرية فرويد .

يفترض « فرويد » (Freud, 1930) أيضًا أن هناك دفعات من الدرجة الثانية ، هي دفعات تحافظ على الذات ومع تطور التحليل النفسي ، تحدث فرويد عن غرائز الحياة والموت. وبعد ذلك تحدث عن خاصية تدمير الذات ، بما فيها اتجاه الميول التدميرية تجاه أشخاص آخرين التي يعبر عنها في أفعال عدائية تجاههم . واعتبر العدوان نزعة غريزية مستقلة .

وبتقبل العدوان كدافع مستقل، مال المحللون النفسيون في السنوات الأخيرة إلى عدم تأكيد أهمية الدافع الجنسي في السلوك .

آراء المحللين النفسيين عن الشخصية : في أعماله المبدئية مع مرضاه ، اندهش « فرويد » بالظاهرة الدائمة لفشلهم في الوعي ببعض مظاهر الأحداث لحياتهم ، والتي كان لها تأثير عميق عليهم . حيث تصرفوا وكأنهم غير واعين بما يحدد اتجاهاتهم ، وقد أشار « فرويد » إلى ذلك « باللاشعور » ، وقد أكدت رؤيته النظرية المترتبة على ذلك على الجوانب اللاشعورية للحياة النفسية . وقد شبه « فرويد » العقل بالجبل الجليدي ، تظهر قمته العائمة على السطح وهي الشعور ، وقاعدته أسفل الماء وهي اللاشعور .

بداية ، تبنى « فرويد » تصنيفًا ثلاثيًا من الحياة النفسية ، الشعور وما قبل الشعور (قادر على أن يصبح شعوريًا عند الحاجة) واللاشعور (مستبعد بفعالية أو مكبوت من الشعور أو يشير إلى دفعة غريزية لم تكن شعورية من قبل) . ومع أنه احتفظ بهذا التصنيف في آخر تنظير له ، فقد فضل التكلم عن التقسيم البنائى للشخصية : الهو والأنا والأنا الأعلى .

وفي مفهومه للتقسيم البنائى للشخصية مصطلح الهو (في اللاتيني يعني هو أو هي لغير العاقل) هو مصدر الطاقة اللاشعورية ويهدف إلى إشباع دفعاته بغض النظر عن الأخلاق والمنطق أو وحدة الهدف . والوظيفة الأساسية والأهم للهو تقديم طاقة حرة ومستمرة دون انقطاع ، ويخدم مبدأ اللذة : ألا وهو البحث عن المتعة وتجنب الألم دون وضع اعتبار لأي شيء وهو مميز لنوع من الوجود الحيوي مرتكز على إشباع للرغبات الجسدية ، وبدون أي أثر للواقعية أو لاعتبارات حقوق الآخرين .

ولأن الهو لاشعوري ، فإنه لا يملك علاقة مباشرة مع العالم الخارجي ، ويمكن معرفته بواسطة الأنا فقط التي لها خاصية الشعور . والأنا ترتاح جزئيًا في النوم ، بحيث أن الأحلام تظهر بعض ميول الهو ، واختبار الأحلام هو طريقة لكشف بعض الغموض (والخوف) لدفعات الهو . والأحلام الخاصة حتى بأكثر الناس صراحة تحوي عناصر غير أخلاقية تلهم عمل الهو . وتحتوي الأنا جزء شعوري من بناء الشخصية . ويتواجد جزء كبير من الأنا خارج الشعور ، ولكن يمكن جعله شعوريًا عند الحاجة (ما قبل الشعور) ، بينما يكون جزء آخر من الأنا لاشعوري ، وهذا الجزء اللاشعوري من الأنا نتيجة للكبت . فالعناصر

الشعورية التي لا تقبلها الأنا تدفع إلى اللاشعور لأن أصلها لا شعورى . وهذا الجزء اللا شعورى من الأنا تسمى مكبوت ، وعملية رفض السماح لهذه الدفعات بالظهور في الشعور يعرف بميكانزم الكبت ، وما هو مكبوت مع ذلك له قوة دافعة إلى الأعلى ، وظهور الدفعات مرة أخرى في الشعور يظهر بشكل أو بآخر فى الأحلام مثلاً .

يتضمن الأنا كلا من الوعي بالذات والقيام بوظائف تنفيذية . وفيما يتعلق بالأمر الأخير ، كمثل للواقع فإن الأنا تخدم كوسيط بين الضغط النابع من الهو (الضغط الغريزي)، والأنا الأعلى (الضمير والأنا المثالي) ومتطلبات الواقع الخارجي . والتقييم الفردي لموقف ما ، والحدس عن المستقبل هو من أعمال الأنا والطاعة « مبدأ الواقع » ،فالأنا تعمل من خلال تفكير واقعي وخطط لإرضاء الحاجات وتنفيذها (اختبار الواقع) . وعند تقييم موقف التنبؤ بالمستقبل فإن الأنا تقدر متطلبات الواقع كما هي . وبعبارة شمولية ، فإن الأنا تمثل السبب ، بينما الهو يمثل الصبر غير المستأنس ، مع أن الأخير يتمثل في الشعور من خلال الأنا .

ويندرج الأنا تحت سيطرة للحركات الإرادية وهو على وعي بالأحداث الخارجية وهو يخزن الخبرات في الذاكرة ويتأقلم ويتعلم ويتجنب . وهكذا فإنه يقف في علاقة مع كلا من الهو والعالم الخارجي . وباتباع مبدأ الواقع ، تتوسط الأنا بين ضغط الهو ومتطلبات الواقع الخارجي .

وتأخذ الأنا في الاعتبار متطلبات العنصر الثالث من الشخصية ، وهو الأنا الأعلى بطريقة المحاولة ، فإن الأنا الأعلى تشبه في اللغة العادية بعبارة ما يطلق عليه « الضمير » ، وينتج الأنا الأعلى من محاولة الطفل التمشى مع متطلبات الوالدين حيث يتوقف عن السلوك الذي يجده مرضيًا ويجده الآخرون معطلاً هدامًا أو ببساطة « سيئًا » . ففي البداية يستجيب الطفل للمتطلبات المباشرة ، ولكنه يجد نفسه غير قادر على منع نفسه من سوء التصرف عندما لا يكون تحت سيطرة الأهل . ويتطور الأنا الأعلى كمصدر للتحكم الداخلي بتمثل قيم الوالدين ، ويسلك تجاه الأنا كما يتصرف الوالدان تجاه الطفل بجعل

الطفل يشعر بالذنب . وبدلاً من نقد الوالدين هناك النقد الذاتي ، ويوجه الأنا الأعلى العدوان ضد الذات .

ويجب تقدير المحظورات للأنا الأعلي بواسطة الأنا شارحًا دفعات الهو ، وبهذه الطريقة فإن الأنا الأعلي تخدم كوسيلة للشعور ، فعندما تكون الأنا والأنا الأعلي في تناغم وتوافق فإن العلاقة بين الاثنين تشعر كأنه فخر في الإنجاز ، ويظهر الأنا المثالي. والأنا المثالي يكافح من أجل الكمال وأحيانًا يصل إليه . وهناك جانبان أساسيان بعد ذلك للأنا الأعلي : القيود والمحظورات الأخلاقية ، والأنا المثالي . الأول مقيد والأخير مشبع .

ويعتبر الأنا الأعلي وسيلة هامة للتحكم في الدفعات الجنسية والعدوانية ، والذين إذا لم يتم التحكم بهما فسوف يشكلان خطرًا على الحياة الاجتماعية .

القلق وميكانزمات الدفاع :

يوظف القلق كإشارة للأنا محذرًا من الخطر الداخلي أو الخارجي ، ورغم أن هذا الانفعال يعتبر مرادفًا للخوف فإن « فرويد » يفضل مصطلح قلق ، لأن الخوف يفسر غالبًا على أن له علاقة بالعالم الخارجي . ويشير القلق إلى الإدراك للخطر الداخلي والخارجي وله تأثير مزعج قد يجعل الفرد عاجزًا . الظروف الداخلية التي تسهم في ظهور القلق ناتجة عن دفعات الهو غير المقبولة و / أو متطلبات الأنا الأعلى .

وسنعرض هنا ما يسمى ميكانزمات دفاع وقد شرحت «أنا فرويد» (Anna Freud, 1946) ووسعت نظريات والدها ، فالأنا ليدافع عن نفسه بصورة مميزة ضد القلق . وكل فرد له مثل أعلى من أجل توظيفه كميكانزم دفاعي ، وبالتالي نجد كثيرًا من التنوع في بناء الشخصية .

الكبت هو من ميكانزمات دفاع للأنا ، ويمنع دخول الأفكار غير المرضية إلى الوعي ، وتجنب الفرد القلق أيضًا . وهناك ميكانزم دفاعي توضيحي آخر وهو الاسقاط وفيه ينسب لفرد أو لأشخاص آخرين أو أشياء خاصة بأحد عيوبه أو نقائصه ، وذلك مثلما يفعل العامل الأحمق الذي يلوم أدواته . أما النكوص فهو الرجوع إلى أشكال أقل نضجًا من السلوك من

الـتي يستطيع الفرد القيام بها ، مثلما يحدث عندما يغضب ويثور بشدة طفلاً في العاشرة من عمره .

والإعـلاء هـو أكـثر الميكانزمات الدفاعية نجاحًا : فتفريغه للطاقة يمهد السبيل لإيقاف الدفعـات دون العمـل الدفـاعي للمـيكانزكات الأخرى . والإعلاء طريقة مقبولة اجتماعيًا للتفريغ دون قلق ، فهـذه تعبيرات لا جنسية عن الليبيدو . وأشكال السلوك الاجتماعي والمحتوية لعناصر الأعـلاء هـي عملـية اجتماعـية محبة الغير والنجاح والالـتزام بـالقوانين والأوامر .

مـراحل الـتطور النفسـي الجنسي : يضـع التحليل النفسي عدة مراحل في التطور النفسـي الجنسـي . باختصـار ، رؤيته أن الطفل يبدي قدره على الاستمتا ع من إثارة المناطق الشبقية ، والتي لها مراكز خلال المراحل المختلفة للتطور النفسي الجنسي . والمنطقة الشبقية هي منطقة من الجسم حساسة للإثارة وإثارتها بطريقة معينة تؤدي إلى مشاعر إشبا ع لبيدي. فالشـفاه وفجـوة الفـم هـي مـن المـناطق الـتي تسـتجيب للإثـارة ، ومـنطقة الشـرج ايضًـا ، والأعضـاء التناسـلية هـي أيضًـا مـنطقة الإثارة الجنسية ، وكل من هذه المناطق تصبح مركز اللـذة الجنسـية في التطور النفسي الجنسي . ومنذ الولادة حتى مرحلة المراهقة تظهر المراحل الفمية والشرجية والقضيبية للمرحلتين الأخيرتين يفصل بينهما فترة تسمى فترة الكمون .

وخـلال مـرحلة الرضـاعة فإن مصدر الرضى الظاهر هو الفم . وتأتي اللذة عن طريق تـناول الغـذاء وتنـتج عـدم اللـذة والانزعاج من عدم تلقي الغذاء . وتبعًا لنظرية « فرويد » إذا مـا أحبط الرضيع أو عومل بشكل عشوائي خلال *المرحلة الفمية فإنه* يتولد خوف وقلق أساسي ويكون لديه مشاكل التعامل مع العواطف خلال حياته كلها . ولا يبدو قادرٌ كطفل وكـبالغ أيضًـا عـلى الحصـول عـلى إشبا ع فمي كافي « ويتثبت » عند تلك المرحلة الفمية. فـإذا اهتم الوالدان اهتمامًا زائدًا في المرحلة الفمية ، فقد يثبت بطريقة مختلفة فيصبح ساذجًا يثق بسرعة ، ويتكل على الآخرين أن يعملوا عنه أي شيء كان .

والمرحلة التالية تتبع المرحلة الأولى ، ويُهيمن عليها بمشاكل متعلقة بالإخراج ويطلق عليها *المرحلة الشرجية* . والاستقرار يصبح مصدرًا للذة خلال هذه الفترة ، والتي تستمر حتى عمر ثلاث سنوات ، ولكنها قد تكون مصدر مصاعب ، وفي هذه الفترة يتطلب المجتمع - ويمثله الوالدان - طلبات قوية وعلى الطفل أن يستخدم أساليب مناسبة من السلوك . والتدريب على الإخراج كنقطة تركيز من ضبط الإرادات ، ويتعلم الطفل أنه لا يستطيع أن يحرر نفسه في أي مكان أو أي وقت من الفضلات إن أراد ذلك . ولا يتعلم فقط التحكم في الدفعة والسيطرة عليها عندما يصل الأمر إلى حركة الأحشاء ، ولكنه يتعلم أيضًا أن يرضي أمه بتنظيم الإخراج في أوقات محددة وفي المكان المحدد .

قد يحدث التثبيت على المرحلة الشرجية إذا بدأ التدريب على النظافة مبكرًا جدًا وكان التدريب قاسيًا ، فإذا كان التدريب صارمًا تكون النتيجة شخصية ذات التنظيم الزائد والعناد والبخل ، وإذا كان الطفل قادرًا على هزيمة والديه فمن المفترض أنه بذلك يطور سمات عدم الاكتراث والاسراف وعدم الدقة .

وخلال *المرحلة القضيبية* ، والتي تمتد خلال فترة ما قبل المدرسة ، فيعتقد أن الأطفال بإمكانهم اكتشاف أن المنطقة التناسلية يمكن أن تكون مصدر متعة وبالنسبة للذكور تتسم هذه الفترة بظهور عقدة أو مركب أوديب ، وهي مجموعة من السلوكيات تتميز بتعلق قوي بالأم ، متحدًا بالعدائية ومشاعر الغيرة تجاه الأب والذي يبدو له كمنافس في عواطف الأم واهتمامها ، (والنمط المضاد يطلق عليه عقدة الكترا بالنسبة للإناث) ، والعقدة يكون حلها لاحقًا في الفترة التي يتقبل فيها الطفل ويحب ويعجب بالأب ويراه / كنموذج أو مثل أعلى لسلوكه .

وعندما لا يحل نزاع « أوديب » يتوحد الطفل بأحد الوالدين من الجنس الآخر (في حالة الأنثى الأب وفي حالة الذكر الأم) ، كما تحدث نتائج معينة في تطور شخصيته . ويتبع المرحلة القضيبية أن الأطفال يدخلون مرحلة الكمون الجنسي ، والتي تنتهي بالمرحلة التناسلية : البلوغ ، والمراهقة ، وبداية مرحلة الرشد . وقد اعتقد « فرويد » وأتباعه بأن أول خمس سنوات من العمر هي أكثر أهمية في تطور الفرد وتحتفظ بتكوين البنية الأساسية

للشخصية في هذه الفترة ، وكذلك يسبق التطور التالي مع تلك البنية . وخلال هذه الخمس سنوات يمر الأطفال بفترات حرجة ، تحدث فيها خبرات تؤثر في دورة حياتهم ونموهم التالي .

وتحتل نظريات « فرويد » مكانة مهمة في تاريخ المفاهيم الحديثة لتطور الطفل اليوم ، ونظريته بخصوص القلق والمراحل الحرجة والعمليات اللاشعورية لها درجة كبيرة من القبول هذه الأيام ، أما آراءه حول عالمية الصراع الأوديبي وتثبيت هذه العقدة في مراحل مبكرة من تطور الطفل فلم تصمد كثيرًا عندما اختبرها الباحثون . وقد وضع فرويد معظم اقتراحاته بشكل يجعل من الصعب اختبارها بواسطة التجارب أو الطرق الإحصائية . وقد ابتعد أتباعه عن تعميم فروضه . وهناك مشكلة أخرى في نظرية التحليل النفسي ، من وجهة نظر علم نفس النمو ، تنبع من حقيقة أن أكثرها ناتج عن محاولة البالغين لتجميع ذكريات الطفولة ومن ثم فإنها غير قائمة على ملاحظات مباشرة لسلوك الرضع والصغار . ويجب أن نضع في اعتبارنا أن الأفراد الذين عمل معهم « فرويد » كانوا على درجة من الاضطراب الانفعالي ، وهذا يوصلنا إلى ما كرره « دونالد كامبل » (Donald T. Campell, 1975) من رفضه وضع قوانين علم النفس ونصائح لتربية الطفل قائمة على عينات من المرضى النفسيين .

والإدراك « الفرويدي » أو طريقة النظر إلى الأشياء قد تكون أيضًا خاطئة . لقد رأى الحياة من وجهة نظر الطبقة الوسطى للقرن التاسع عشر كطبيب من « فيينا » وكان غير مدرك نسبيًا لتأثير الثقافات المختلفة على تطور شخصية الطفل . ولم يتوقع أن نمط الأبوة والأمومة قد يتغير ، فالأب « المثالي » للقرن التاسع عشر كان صارمًا وقاسيًا لا يلين ، بينما يفترض أن يكون الأب الحالي رحيمًا ومتفهمًا ومؤازرًا . و «كالفين هول » (Calvin Hall, 1978) أحد أهم المهتمين بدراسة أعمال « فرويد » أشار إلى أن هيكل نظرية التحليل النفسي وليس فقط عقدة أوديب قد بنيت حول الفكرة للأب العدائي ، وبدون عدائية الأب ـ كما يقول هول ـ فإن النظرية تنهار ، لأن نظرية « فرويد » تتألف من تشابك وتوافق الأجزاء والتي يكون الأب الغريم هو العنصر الأساسي .

وفي ضـوء سفسـطة عـلم الـنفس الـيوم مـن السـهل جـدًا بالنسـبة لنا أن نصغر ونقلل مـن أهـمية « فرويد » . فإننا قادرون على رؤية الأشياء كما نراها جلية لأننا نقف في الواقع فـوق أكتافه . وأفضـل رؤية لـه يجب أن تكون من وجهة نظـر رجل مثـل « داروين » تخطي ما هو محظور للمفاهيم العامة في أيامه ورسم خريطة جديدة لسلوك الإنسان .

الفـرويديون الجـدد : انفصـل بعـض تلامـذة « فـرويد » عـن أستاذهم العظيم ووضعوا نظريات منافسة عن الشخصية . وعلى العموم ، فإن هذه النظريات الأخيرة تميل إلى إعطاء أهمية أقل للدفعة الجنسية مما أعطى « فرويد » ، وألقوا نظرة أكثر تفاؤلاً عن صراع الفرد . لإقامـة تـوازن بـين قـبول المتطلـبات الاجتماعية وإيجاد طرق إشباع التعبيرعن الذات والثقة بالـنفس . ومن أفضل من عرفوا بالفرويديين الجدد « كارل يونج » و « الفرد أدلر » ورغم أن لـدى كلـيهما تـأثيره الخـاص في تطـور الـنظرية الشخصـية فقـد قـدم أدلـر مـزيدًا مـن الإسـهامات في عـلم نفـس الطفـل . الـذي أشـار إلى أن وعي الطفل بنقصه (حجمه الصغير وعجـزه) يقـوده إلى تطويـر نمط من السلوك الذي يمكنه من أن يصبح اكثر منافسة وبالتالي أكـثر نضـجًا ، فكـل شخصـية بالنسبة إلـيه هي هوية متفردة تعبر عن نفسها «بنمط حياة» فـردي ، وكـان « آدلـر » واعيًا بالصراع والتوتر بين الأخوة ، « وخلع السلطة » للمولود الأول عند قدوم الطفل الثاني ، والمنافسة الشديدة بين الأخوة من أجل المرتبة والقوة وانتباه الوالدين .

وتـأثير « يونـج » عـلى علم نفس الطفل غير مباشر مقارنة بتأثير « أدلر » ، ويبدو أن وصـفه للـنظرة الداخلـية والـنظرة الخارجـية لطرق المعيشة والانطواء والانبساط أكثر صلة بعـلم الـنفس لـلمراهق والشـاب ، ولكـن اهـتمامه بمعارف الثقافات الأخرى ، في حاضرها وماضيها ، أدى إلى قيام أبحاث في علم النفس عبر الحضارى وتاريخ الطفولة .

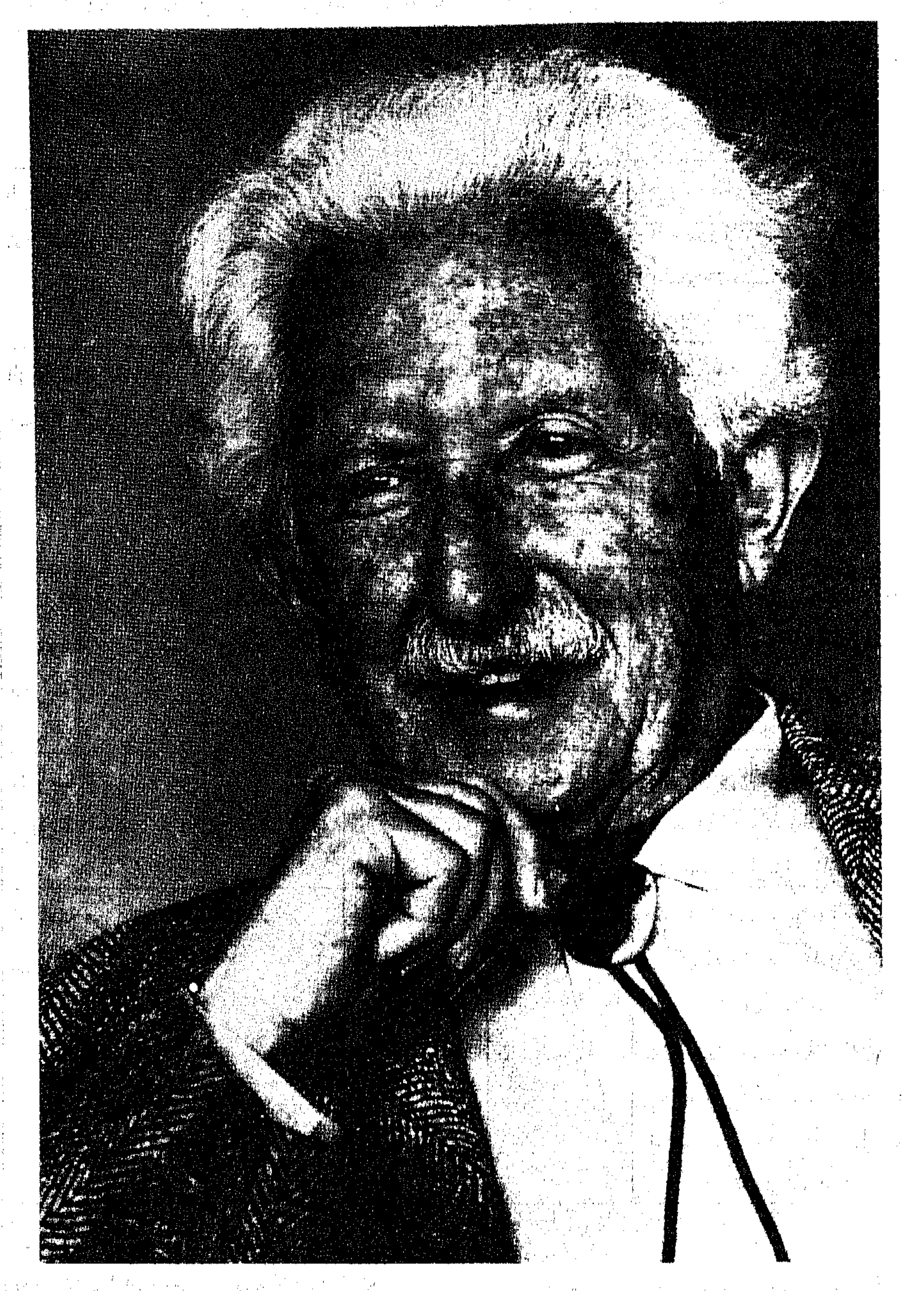
نظـريات « أريـك أريكسـون » : تعتـبر مـن نظـريات الشخصـية الـتي اتبعـت خطـوات «فـرويد» ، ولم يحـدث أن أحـدًا قـدم مشـاركة كـبيرة مثل « أريك أريكسون » (١٩٦٣ - ١٩٦٨) ، والـذي أثـرت مفاهـيمه عـن الـتطور في الطفولة والمراهقة على التحليل النفسي

والأنثروبولوجي ، لم يؤكد أريكسون مثله مثل بقية تابعي « فرويد » اللاحقين على أن موضوع الجنس في الشخصية واهتم أكثر بالمظاهر الاجتماعية للتطور . ومراحله النفسية الاجتماعية موضحة في جدول ٤ـ١ بالإضافة إلى مراحل « فرويد » و « بياجيه » ونظامه الذي ناقشناه في الفصل الثالث ، كما ألحقنا بالجدول قائمة بأمثلة عن مشاكل انفعالية من كتابات « آرثر جيرسايلد » (Arthur T. Jersild, 1963) و «جيمس أنتوني» (James Antony, 1970) .

يحلل أريكسون ويصف كل مرحلة من مراحل التطور بمصطلحات علم النفس الاجتماعي والتي يجب حلها برضى قبل أن يمضي الفرد إلى المرحلة التالية . وفي بعض الحالات نستطيع أن نرى ما يشبه ذلك عند « هافيجرست » (Havighurst, 1953) التي شرحناها في المهام التطورية في الفصل السابق بالإضافة إلى أن أريكسون اهتم بالآخرين ذوي الدلالة أو الذين يركزون على سلوك الفرد الاجتماعي والنتائج التي تظهر عادة .

وخلال سنوات الطفولة ، يكون الصراع النفسي الاجتماعي واحدًا ألا وهو الثقة في مقابل الشك .والموضوع الاجتماعي ، الأم ، أو الشخص الذي يكون في مقام الأم بالنسبة للطفل ويلعب دور الأم فيقدم العناية الكاملة للطفل . الطريقة التي يوظفها الطفل هي الأخذ والعطاء . فتقدم الأم الغذاء والراحة والانتباه والحب ويستجيب الطفل مع كل ذلك بالفرح والدفء والنمو الطبيعي والتطور . وإذا ما سار كل شيء على ما يرام ، يتعلم الطفل بأن يضع ثقته بالنظام وبأقوال من هم في بيئته ، فإذا لم يتحقق ذلك له يميل لأن يصبح خائفًا مرعوبًا متوجسًا .

وخلال مرحلة الزحف ، تبدأ الأزمات بالظهور تبعًا للاستقلالية مقابل الخجل والشك ، وتكون العلاقات ذات الدلالة مع الوجوه العائلية المألوفة ،والصيغ الأساسية متمسك بها ويؤديها ، فإذا ما سارت الأمور على ما يرام يحقق الطفل بعضًا من السيطرة الذاتية وقوة الإرادة ، ويتعلم أصول السلوك الاجتماعي ويضع لديه درجة من الاستقلالية والثقة بالنفس ، وهذا لا يعني أن كل شيء سلمي وهادئ ، ومع ذلك فإن تأكيد ـ الذات حتمًا سيؤدي إلى الاحتكاك والسلبية . وإذا لم يتخطى الأزمات بنجاح فإن الطفل ينمي داخله الإحساس بالخجل والإحراج وانعدام الثقة بالنفس .



درس أريك هومبرجر إريكسون مع مجموعة فينا للتحليل النفسي وكان رائدًا في تطبيق مفاهيم التحليل النفسي على الأنثروبولوجيا الاجتماعية . شملت اهتماماته الكثيرة علم النفس الفن ، والمراهق ، والمجتمع الحالي ، وتطور هويةالشخصية

جدول (٤-١) العلاقة المنهجية بين نظريات النمو لكل من « فرويد » و « أريكسون » و « بياجيه »

المراحل (*)	المرحلة النفسجنسية (لفرويد)	المرحلة النفسية - الاجتماعية (اريكسون)	المرحلة المعرفية (بياجيه)	المشاكل الانفعالية
الرضاعة (شهر إلى ١٨ شهر)	فمية	الثقة مقابل عدم الثقة	الحسية الحركية	الخوف من الظلام ، والغرباء ، والضجة المفاجئة ومن نقص الدعم ، ومشكلات في الطعام وفي النوم ، اكتئاب لا مبالاة
الزحف (من ١٨ شهر حتى ٣ سنوات)	الشرجية	الاستقلالية مقابل الشك والخجل	الرمزية	الخوف من الانفصال ، والحركات المفاجئة ، والأصوات الغريبة ، السلبية ، الخجل والانسحاب ، الكوابيس الليلية .
(من ٣ سنوات إلى ٥ سنوات) ما قبل المدرسة	القضيبية أو الأوديبية	المبادرة مقابل الذنب	حدس ما قبل الإجرائية	الخوف من الحيوانات ، مخيلة خلاقة ، جروح ، مخاوف ، كوابيس ، مشاكل نطق ، تبليل الفراش
المدرسة الابتدائية (من ٦ إلى ١١ سنة)	الكمون	الإنتاج مقابل الإحساس بالنقص	العمليات العيانية	الخوف من الفشل في المدرسة ، والاستهزاء وفقدان الملكية ، والتشوه ، والمرض ، الموت .
المراهقة من (١٢ سنة إلى ١٧ سنة)	التناسلية	الهوية مقابل فقدان الهوية	العملية الشكلية	مشاكل مدرسية ، الفشل في القبول من مجموعة الأقران ، الخوف أن يكون مختلف جسمانيًا واجتماعيًا أو عقليًا ، خوف من الجنس ، فقدان ماء الوجه ، تمرد ، «تفعيل» ، لا مبالاة ، تناول المخدرات

(*) نلاحظ أن بياجيه وتابعيه أشاروا إلى أهمية تتابع المراحل ، وليس السن عند كل مرحلة . يمر بعض الأطفال عبر هذه المراحل ببطء ، والبعض الآخر يمر بها بسرعة أكبر من الأعمار المشار إليها ، وعلى أي حال ، فإن الأعمار المشار إليها لكل مرحلة ما هي إلا فترات تطورية مقترحة ، وتشير الخبرات لحدوثها في حياة الطفل « الطبيعي من الناحية النظرية »





تبعًا لإريكسون ، فإن الصراع النفسي الاجتماعي خلال فترة الرضاعة يعاد حله عندما يصبح الطفل قادرًا على منح الثقة .

ومرحلة ما قبل المدرسة معنية بالمبادرة ضد الشعور بالنقص ، يظهر فيها الأشخاص الآخرون المهمون كمجموعة الجيران في اللعب ، وفي المدرسة ، فيعمل الطفل أشياء ويشارك بالعمل في مجموعة هي الأساليب هنا في ثقافة شمال أمريكا ، يبدأ العالم خارج المنزل بممارسة تأثيره أكثر مما تفعل العائلة خلال نفس المرحلة ، والترتيبات الاجتماعية من قوانين ونظم وعادات وما إلى ذلك يصبح لها أهمية متزايدة . وإذا تم التعامل مع الأزمات في هذه المرحلة بكفاءة ينمى الطفل قدرة اجتماعية ، وهكذا يصبح لديه معنى بالنقص الاجتماعي والشخصي وبعدم الكفاءة .

وخلال مرحلة المراهقة ، تكون الأزمات ذات علاقة بالهوية مقابل فقدان الهوية ، والآخرون المهمون للمراهق هم كلا من مجموعات الأقران والمجموعات الخارجية ، ونماذج

السلطة . والشخص في هذه المرحلة معنى بأن يكون هو نفسه وإن يشارك بنفسه ، ويتعرف المراهق على تعقيدات الحياة والعلاقات الإنسانية ، ويتعلم كيف يتشجع ويتعاطف مع الآخرين فيختبر الأدوار الاجتماعية المختلفة ، وإذا ما سار كل شيء على ما يرام يتجنب الأدوار التي تحمل «هوية سلبية» وهذا ما يسمى أدوارضد المجتمع أو الدور اللا اجتماعي، مثل دور المتمرد الجانح الخاسر .

ومراحل « إريكسون » عددها ثمانية ، آخر ثلاثة تغطي حياة الراشدين وتصل وراء ما نهتم هنا بدراسته . ومثله مثل « فرويد » فإن رؤيته نظرية تخمينية ولا تزودنا بكثير من الطرق المؤدية إلى الأبحاث التجريبية . الرؤى التطورية الثلاث المدونة في جدول رقم ٤-١ مرتكزة على البحث الإكلينيكي ، ولكن تلك الخاصة ببياجيه لها أكبر التأثير على علم نفس الطفل . وتم تعميمها في معظم الأبحاث ، وكما لاحظنا في الفصل الثالث ، فإن لنظريات التحليل النفسي لفرويد وأريكسون تأثير كبير في المجالات التطبيقية لعلم نفس الطفل - خاصة - العلاج النفسي - وما زالت تؤثر على النظريات الإنسانية في مجال الشخصية .

التنشئة الاجتماعية : في الداخل والخارج

ناقشنا في هذا الفصل نوعين من التفسيرات للتغيرات التي تحدث في سلوك الأطفال وخصوصًا عندما يصبحون أعضاء فاعلين في المجتمع ، وتقول نظريات التعلم المختلفة التي عرضناها في الجزء الأول من هذا الفصل أن التأثير الأكبر خارجي ، فالبيئة الاجتماعية بظروفها وتدعيمها ونماذجها توجه الطفل ، ومن ثم تكسب الطفل الوصول إلى تعلم المهارات والأساليب والاتجاهات التي يحتاجها حتى يصبح مقبولاً ومشاركًا في المجتمع الذي ولد فيه . مثل هذه النظريات تتجاهل لماذا لهذه القوى البيئية تأثيرها أو لماذا يريد الأطفال أن يصبحوا أعضاء فعالين بالكامل في المجتمع .

في حين تركز نظريات التعلم على بيئة الطفل ، فإن نظريات الشخصية معنية بشكل مبدئي بما يختص بحياته الداخلية . يقول « فرويد » و « أريكسون » و « الفرويديون

الجدد » ، وبشكل علني أو بشكل ضمني أن هناك ميكانزمات ولدنا بها أطلق عليها (Erikson, 1968) « الخطة الأرضية » ground plan وهي تقرر كيف سيتجاوب الأطفال مع الأحداث في حياتهم . ولا تلغي مثل هذه النظريات تأثير البيئة . بل على العكس من ذلك ، تؤكد على أهمية خبرات الطفل مع الآخرين الهامين بالنسبة له : خبرات تؤدي به إلى تطوير سلوك اجتماعي طبيعي تحت ظروف ملائمة ، أو سلوك غير ملائم والعصابي وضد المجتمعي واللااجتماعي عندما تكون الظروف غير ملائمة . بمعنى أننا نستمر في الموضوع الذي ذكرناه في الفصول السابقة وأعطيناه اهتمامًا في الفصل الثالث ، حيث ناقشنا الفرق بين التفسيرات البيئية وتلك الناتجة عن النضج في تطور الطفل .

من غير المفيد مناقشة ما هو أكثر صدقًا . فيما يختص بدراسة الطفل لكلا الاتجاهين قيمتهما . الاتجاهات البيئة تعمم مزيد من التجارب تمكننا من اختبار الفروض المتنازع عليها . وقد توضح عدة نقاط عن تطور الطفل ، ولكن المفاهيم المجربة نادرًا ما تقدم صورة مترابطة . ونظريات الشخصية عن التطور مثل نظريات فرويد وأريكسون قد تضيع التفاصيل وقد تعمل تفسيرات خاطئة ، ولكنها تعطينا مفاهيم قابلة للاستعمال عن التطور .

وكلا الاتجاهين لا غنى عنهما ، فأحدهما يكمل الآخر ، اتجاهات التعلم تساعد في تصحيح الأخطاء الخاصة بنظريات الشخصية ، ولكن المقياس العريض للنظريات مطلوب من أجل دمج وتفاعل المعلومات المعززة من الملاحظات الخاصة بسلوك الطفل .

وفي الفصل اللاحق ، سنقوم باستخدام نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الشخصية ، وفي كل نقاش سنستعمل الاتجاه الذي يعطي المعنى الأفضل عند تفسير المعلومات المتوفرة .

ملخص الفصل الرابع

التنشـئة الاجتماعية هي العملية التي تمكن الطفل من اكتساب أنماط في السلوك تسمح له بأن يكون مقبولاً في المجتمع الذي ولد فيه ، وتوجه كل ثقافة أو مجتمع استجابات الأطفال والرضع بحيث أن هناك أسلوب مشجع للسلوك وآخر غير مشجع .

وبين حديثي الولادة هناك اختلافات عرقية قليلة . والاختلافات السلوكية التي تظهر فيما بعد وتفرق بين الأعضاء من مجموعة ثقافية محددة عن مجموعة أخرى قد تكون متعلمة وغير وراثية .

وتقترح نظريات التعلم عدة طرق لاكتساب السلوك . منها التشريط الكلاسيكي لبافلوف ويصف العملية بحيث يتم استثارة الاستجابة المطيعة بمثير جديد يعرف بالمثير الشرطي ، وذلك بتقديم المثير الجديد مع المثير الطبيعى عدة مرات وتستخدم الأمهات اللاتي يردن أن يقوم أطفالهن بنفس الاستجابات لطعام جديد (طعام صلب على سبيل المثال) يقدمونه مع الطعام الذي كان مقبولاً سابقًا (الحليب مثلاً) . ويشير التعلم الأدائي أو التعلم الإجرائي إلى العملية حيث يكون القائم بالتجارب ، والأهل ، والمعلم يجعل المتعلم يقوم باستجابات جديدة بدلاً من الاستجابات الأقدم وأكثر ألفه له .

ويمكن فعل هذا إذا كانت الاستجابة جزء من الاستجابات المتدرجة التي يقوم بها الطفل مع الموقف المثير .

وإذا لم تكن الاستجابات جزء من الاستجابات المتدرجة المرتبطة مبدئيًا بالمثيرات ، فسوف تشكلها تعزيز المحاولات الناجحة للسلوك المرغوب . وبالرغم من أن التعزيز يستخدم عامة في الجانب الإيجابي، يمكن الحد من الاستجابات غير المرغوبة بالتعزيز السلبي. ويفشل هذا النوع من الإجراء عادة إلا إذا كان مصحوبًا بدعم إيجابي لسلوك بديل .

يقترح « باندورا » أن المكافأة والعقوبات وحدها لا تفسر كل أنواع التعلم الاجتماعي . فالأطفال يحققون استجابات جديدة من خلال عملية التقليد أو النمذجة .

في البداية يرغب الطفل الوصول إلى النموذج . فإذا كان لسلوك المراقب علاقة بالموضوع ، يمكن تفسيره رمزيًا ، وتدعيمه ، فغالبًا ما يبقى ، فإذا أحب الطفل أو أعجب بنموذج فهو يميل إلى التآلف معه والتوحد به ، وذلك لتأكيده ونسخ سلوكه .

وترى نظرية «فرويد» أن قدرة الوالدين على التعبير عن الحب يجعل الطفل يتوحد معهما ويقلدهما أو يستدمج اتجاهاتهما وقيمهما بالإضافة إلى سلوكهما . ويقول « باندورا » أن لدى الأطفال الرغبة والقدرة على تقليد المسؤولين عنهم الذين يتفاعلون معهم أكثر والذين لديهم القدرة على المكافأة في أغلب الأحيان .

وعامة يميل أطفال المدارس القادمين من بيوت فقيرة إلى تقليد ومماشاة توقعات أساتذتهم الذين يكون مجرد انتباههم داعمًا ، بينما يميل أطفال الطبقة المتوسطة أكثر إلى الدعم الذاتي ويؤدون المهام المدارسية بصرف النظر عما يكون الأستاذ داعمًا لهم أم لا .

ويرى التجريبيون أن هناك المثيرات المعززة لأنها تقلل الدفعات وهي عوامل داخلية ناتجة عن مثيرات داخلية أو خارجية . الحاجة مفهوم قريب من ذلك حيث تعرف على أنها العجز في بعض المثيرات المهمة . وكلا من الدفعات والحاجات هي دوافع تعطي الإنسان الاستعداد للاستجابة للإشارات الواضحة .

ومع أن معظم المثيرات معززة لأنها متصلة بتقليل حالة إثارة الدفعات ، يبحث الفرد عن بعض المثيرات لرفع مستوى الإثارة ، واستعمال الكلمات مثل « مهم » و«مثير» قد يشير بأننا جميعًا نبحث عن مثيرات جديدة بدرجات معينة . وتشرح هذه الحاجة إلى الإثارة السبب الذي يجعل تغيير الاستجابات صعبًا للأطفال الذين يتجهون إلى القيام بسلوك ضد المجتمع كي يحصلوا على اهتمام ، فالانتباه والعقاب قد يعززان السلوك بالفعل إن العلاقة بين الإشباع والإثارة ليست خطية ، فبعد قدر معين تصبح الإثارة غير سارة .

قدمنا عدة أسباب لتفسير لماذا نتعلم أن نكون اجتماعيين ، وأحد هذه التفسيرات هو أن الآخرين يدعمونا من خلال ارتباطهم المبكر بالمعززات المبدئية . وهناك تفسير آخر

متمثل في أن الأهل يأخذون دور الدعم الإيجابي في المساهمة بتشريط الاستجابات الاجتماعية للطفل. وهناك تفسير ثالث أن التنشئة الاجتماعية هي مكافأة بحد ذاتها ، كما اتضح من خلال تجربة تبين ان أطفال المعاهد الداخلية يقاومون لفترة أطول العمل الممل ، وذلك لأن أحد البالغين قدم تعليقات استحسان ، وذلك أكثر مما فعل أطفال يعيشون في منازل أهلهم . وكانت تعليقات البالغ ذات قيمة داعمة بالنسبة للأطفال في المعاهد ، والذين بالتالي لهم علاقات أقل نسبيًا مع الراشدين مقارنة بالأطفال الآخرين . والحاجة للقبول والدعم والتي تتأتى من قبل الآخرين هي ما يقود إلى تطور الطفل نحو تأكيد المعايير الاجتماعية للمجموعات التي له عضوية ثابتة فيها .

ويحافظ « ميشال » على فكرة أن التنشئة الاجتماعية تكمن في تعلم التحكم الذاتي لتأجيل الإشباع ، مثلاً يحصل الأطفال على الإشباع إذا تعلموا التفكير في الإثابة بطريقة مجردة أكثر من التفكير بطريقة مادية . تتضمن التنشئة الاجتماعية تجنب السلوك ضد المجتمع أو اللا اجتماعي ، بالإضافة إلى تفخيم أشكال التأييد الاجتماعي .

ويرفض « هوجان » التدخل القليل أو الكثير ، ويحتفظ بفكرة أن الأطفال مبرمجين ليحققوا الأنماط السلوكية الاجتماعية ويجب أن يعاملوا بدفء وحزم إذا ما أردنا أن يكونوا ملائمين اجتماعيًا .

ويمكن دراسة الشخصية التي عرفت بأنها الصفات الممثلة للسلوك الفردي ، أى دراسة السمات المسببة للتشابه مع الكل أو بعض الآخرين ، أو دراسة للفرد ، أي دراسة النوعيات التي تجعلنا متفردين . ومفاهيم « فرويد » عن تطور الشخصية قائمة على دراسات فردية ، وهي أيضًا نظرية تبين كيفية حدوث التنشئة الاجتماعية. وتؤكد نظرياته التفاعل بين القوى التي تحرك أفعال الفرد وتحتفظ بها كامنة . والدفعة الأساسية هي دفعة اللذة ، فدافع الليبدو في أساسه جنسي . وتهتم ثاني الدفعات بالحفاظ على الذات ، ولكنها تتضمن أيضًا غريزة الموت والعدوان ، وفي النظرة البنائية للشخصية التي وضعها فرويد نجد أن محددات السلوك لا شعورية . فالهو مصدر الطاقة اللاشعورى ويهتم بالبحث

عن اللذة وتجنب الألم ، و« الأنا » التي تمثل الجانب الشعوري الأكبر للشخصية تلعب دور الوسيط وهي على اتصال مع الواقع ، والأنا الأعلى يمثل الضمير - أى المعايير الداخلية للسلوك التي يكتسبها الطفل من والديه ، والصراع فيما بين دفعات الهو وقيود الأنا الأعلى تولد القلق . وكلما كان القلق مؤلمًا فإن الأنا تستخدم ميكانزمات الدفاع مثل الكبت أو النسيان في اللاشعور لحماية الأنا والهو .

ويحدد التحليل النفسي المراحل المتعددة للنمو النفسي الجنسي ، ولكل منها منطقة لذة في الجسم . فخلال الرضاعة هناك مصدر واضح للسرور وهو الفم . فإذا أحبط الرضيع أو عومل بشكل فج خلال الفترة الفمية فمن المفترض أن يتطور لديه الخوف والقلق . والمرحلة الشرجية تتخطى المرحلة الفمية وتتحكم بها مشاكل لها علاقة بالإخراج .

فإذا كان التدريب على استعمال المرحاض قاسيًا ، تتسم ملامح الشخصية بالصرامة والحزم وكثير من النظام ، فإذا « هزم » الطفل والديه فإنه يطور ملامح اللاكتراث والإسراف : وتتسم المرحلة القضيبية بمظاهر عقدة أوديب واكتشاف أن المنطقة التناسلية يمكن أن تكون مصدرًا للذة . ويلي المرحلة القضيبية فترة الكمون الجنسي والتي تنتهي بالمرحلة التناسلية . وقد اختبرت نظريات « فرويد » لأنها ارتكزت على الذاكرة الطفلية للأفراد الذين يعانون من مشاكل عاطفية وكذلك تعكس وجهة نظره كطبيب من (فيينا) من الطبقة الوسطى ، والذي كان غير واع نسبيًا لاختلاف الثقافات في الشخصية وطرق وتربية الطفل . ولم تختبر اقتراحاته بسهولة من خلال التجارب أوطرق البحث الارتباطية . وبالرغم من ذلك ، يجب أن نعترف بأنه قد ساهم بشكل ضخم في طريقة تفكيرنا عن الشخصية وتطورها .

كان الفرويديين الجدد مثل يونج وأدلر وأريكسون أكثر تفاؤلاً عن التطور الإنساني من « فرويد » وقد وضعوا ثقلاً أخف على الدافع الجنسي .

وقد قدم « أريكسون » إسهامات أكثر دلالة فيما يختص بدراسة الطفل ، وقد حول مراحل فرويد النفسية الجنسية إلى نظام من ظواهر اجتماعية للتطور الإنساني ووجهها

باتجاه نوع الأزمات أو الورطات التي على كل فرد أن يحلها بنجاح ويصل إلى مرحلة النضج النفسي .

والخلاصة ، أن نظريات التعلم الاجتماعي تؤكد على الجوانب البيئية للتنشئة الاجتماعية ولكنها تتجاهل « سبب » التعلم ، بينما تهتم معظم المفاهيم الشخصية للمنظرين مثل فرويد و أريكسون بالحياة الداخلية أو الدوافع للتغييرات الناتج عن النضج الاجتماعي .

وقد أشار فرويد و أريكسون إلى أهمية نوع البيئة الخاصة بنمو الطفل ، وأيضًا ردود فعله لها ، ونظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الشخصية كلاهما مهم ، ولا يمكننا اختيار وتفضيل إحداهما عن الآخرى .

وتولد نظرية التعلم الاجتماعي اقتراحات يمكن اختبارها أسرع من خلال التجارب ، ولكن نظرية الشخصية تقدم خطة منهجية تمكننا من تنظيم وفهم المعلومات من خلال ملاحظاتنا .



البَابُ الثَّانِي

الحداثة ـ الرضاعة



الفصل الخامس

بداية حياة الإنسان

« دعونا نستحضر في أذهاننا سنوات ما قبل ولادة طفلتنا . نحن الآن في نفس الحالة كما كنا حينها . زيادة المصاريف مع وجودها معنا» .

(Plutarch)

« متى تبدأ صحة الطفل النفسية ؟ تبدأ قبل الولادة . وليس ذلك بسبب تأثير انطباعات الأم عن الجنين ولكن لأن الأم خلال فترة الحمل تطور اتجاهاتها وتوقعاتها وقراراتها ، مما سيؤثر لا محالة على النمو النفسي للطفل وبالتحديد خلال الأربعة أشهر الأولى بعد الولادة » .

(Arnold Gesell and Frances L. Ilg, 1943)

إنه لإ جراء عام أن يؤرخ للفرد منذ ولادته بالرغم من أننا لا نملك سجلاً للأحداث الخاصة بولادتنا . وهى تبدو إلى حد ما وكأنها تحدد « نقطة البداية » . وقد يكون الأدق للتأريخ قبل الولادة بتسعة اشهر أي عندما كان الجنين فكرة محتملة . وبالرغم من أن عمر الكائن في الثقافة الغربية يحسب من تاريخ ولادته ، ففي ثقافات أخرى كثقافة اليابان مثلاً يضاف سنة إلى العمر الحقيقي للإنسان لحساب العمر « الفعلي » لحياة الشخص .

من الخلية إلى الكائن البشري

يمكن أن يستمر هذا الامتداد الخلفي إلى أبعد من ذلك أيضًا . ومع أن الحمل والولادة علامة فارقة على طريق حياة الفرد ، فإن اتحاد البويضة والحيوان المنوي هو بداية إنتاج الخلايا التى ساهم فيها كلا الوالدين ، وخلفهما متصل الحياة البيولوجي الممتد إلى

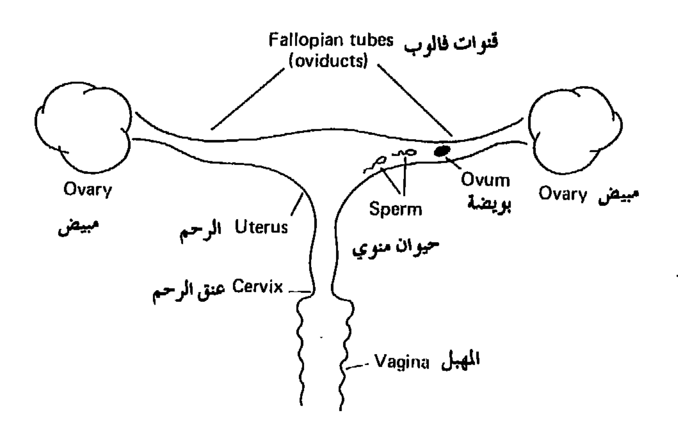
مـا لا نهاية وخلف البداية الغامضة للوجود الإنساني . وفي نقاشنا الحالي سنهتم بالأحداث الحالية فقط .

بداية الحياة :

في بعـض الأحـيان وخـلال منتصـف دورة المرأة الشـهرية (٢٨ يومًـا) حيث احتمال الحمـل ، ينـتج أحد المبيضين بويضة تنتقل خلال أنابيب فالوب باتجاه الرحم كما في الشكل رقـم (٥) فـإذا ما حدث الاتصال الجنسي فإن الحيوان المنوي ضمن السائل المنوي يصل من المهـبل إلى الـرحم في رحلـة باتجـاه البويضـة قـد تسـتمر لعـدة سـاعات ، وحالما يقـابل أحد الحـيوانات المنوية البويضـة داخل قناة فالوبّ يصطدم بها محاولاً للدخول من خلال الغشاء الخـاص بها ، فإذا نجح في الدخول يتم الإخصاب ويحدث التغير الكيميائي الذي يمنع دخول حـيوانات أخـرى إلى الداخـل ، والخلـية الـناتجة تسـمى الخلـية المخصبة أو (زايجوت) وتبدأ بالانقسام في الحال متفرعة إلى خليتين ثم أربعة ثم ثمانية وهكذا .

وحالما تـبدأ انقسـامات الخلية (المخصـبة) فإنهـا تسـتمر بالـنزول داخل قناة فالوب وتعلـق في جدار الرحم وعند هذه النقطة من النمو يصبح الزايجوت كرة من الخلايا وتسمى مضـغة ويـتجمع السائل الموجود داخل المضغة دافعًا بالخلايا إلى ناحية واحدة . وهذه الخلايا مـن الجـدار الجنـيني يـنمو مـن خلالهـا الجـنين . ومـن هـذه المجموعة من الخلايا تتكون فجوة وتسـمى أمنـيون والطـبقة الخارجـية مـن الخلايـا تسـمى اكـتودرم حيث يتعلق الجنين بجدار الرحم ويتحضر للمرحلة اللاحقة من تبادل للغذاء والفضلات .

والكـتلة الخلويـة الداخلـية في هـذا الـنظام المـتكاثر بسرعة تكون طبقة جديدة الخلايا « أنـدودرم » ، وهـي الـتي ستمد المضغة وتنتج فراغًا محدودًا آخر يسمى كيس المح ، وهو مركـب غايـة في الأهمـية حيـث أنـه المصـدر الرئيسـي للمواد الغذائية خلال فترات التطور الأولى وتكـون قيمـته عادة عابرة إذ يختفي بنهاية الأسبوع الرابع من الحمل ، وكذلك ينمو مـن طـبقة الأنـدودرم أنبوب على شكل الأصبع يمتد إلى الخارج وباتجاه محيط الجنين والجزء المتبقي ملامسًا لجسم الجنين سوف تكون في نهايته المثانة البولية .



الشكل (٥-١) رسم تخطيطي للجهاز التناسلي للأنثى يوضح عملية الإخصاب

وبمجرد أن تتكون طبقة ثالثة من الخلايا وهي الميزودرم أو الطبقة الوسطى ، تنتشر خارجًا إلى الفجوة المسماة المضغة . وتصبح هذه الخلايا سميكة في جهة وتُكون بعد ذلك جذع ا لجسم والذي سوف يلتحم ويندمج مع آلا نتويس مكونًا حبل السرة وهو السبيل الرئيسي الذي يمر من خلاله غذاء الأم .

والطبقة الخارجية للجنين تدعى الكوريون ، وعلى المحيط الخارجي للكوريون . هناك امتداد متشعب يسمى شعيرات تظهر وتحمي نفسها داخل بطانة الرحم ، وحالما تظهر الشرايين الدموية وعندما تبدأ من الألانتويس وجذع الجسم تشق طريقها من خلال الفتحات وبعد ذلك إلى جدار الرحم .

ولا يمكن إشباع متطلبات التغذية للجنين المتنامي بسرعة بما يوجد من غذاء داخل البويضة المخصبة ، ويجب أن يكون هناك تدبير آخر أكثر استمرارية ، وبمجرد أن يتعلق الجنين داخل جدار الرحم تبدأ المشيمة بالتكوين وهذا العضو المؤقت والجديد سوف يقوم بدور الوسيط في تبادل الغذاء والفضلات إلى أن يحين الوقت لأن يعتمد الكائن الجديد على نفسه للبقاء .

العلاقة البيولوجية بين الأم والطفل

العلاقة بين الأم الطفل الذي لم يولد بعد هي بالضرورة علاقة المضيف والمتطفل ، فالأم تقوم بجميع الوظائف الحيوية بما فيها التموين الغذائي والأوكسجين ، وكذلك تصريف وطرد ثاني أوكسيد الكربون وفضلات أخرى . والغذاء الممون للجنين من خلال تدفق دم الأم . وبالتالي فإن النظام الدوري للكائنين (الأم والجنين) له أهمية من أجل أي نمو مستقبلي .

وقد لا تنمو المشيمة نموًا سليمًا أو ربما يكون أداءها قاصرًا في لحظة من لحظات الحمل مما يؤدي إلى تلف قد يلحق بالجنين لا محالة . ولهذا فإن المشيمة هي خط الحياة للكائن الجديد ولا يهم جودة الحيوان المنوى الذى لقح البويضة ، فالنمو الطبيعي لا يتم إلا إذا كان هناك ثبات مشيمي ملائم . ومع أن الزغب المشيمي ينغمس في « بحر » أو تجويف من دم الأم فليس هناك اتصال مباشر بين جدول الدم للأم والطفل . وفي الأسابيع الأولى لا يمتلك الجنين ما يمكن تسميته دورة دموية ولا يملك خلايا يمكن تسميتها خلايا دموية ، ويبدأالنظام الخاص بالدورة الدموية والقادر على تمرير الدم من خلال المشيمة .

ورغمًا من ذلك يبدأ القلب بالنبض مبكرًا ويبدأ بضخ الدم الخاص به خلال نظام من الشرايين . وبعد ذلك تبدأ الطبقة الخارجية من الجنين بتكوين الخاصية الشعرية والتي تصل إلى حدود منطقة الأم . حيث يتم التبادل الكيميائي الحقيقي للمواد بواسطة الانتشار من خلال الدورة الدموية للكائنين ، وهناك بالتأكيد تفاعل بينهما .

من الضروري توضيح أنه لا يوجد اتصال مباشر بين الألياف العصبية للأم والطفل فألياف أي منهما عبارة عن جهاز مفتوح ولا تندمج مع ألياف الجهاز الآخر ، وبما أن هناك طرق تلخص العلاقة بين الجهازين مع أنهما منفصلين ومتميزين فإنهما يتفاعلان رغم ذلك

نمو ما قبل الولادة

يمكن توضيح ملامح نظام النمو ما قبل الولادة بطريقة دقيقة ، والخلاصة التالية تعني الكثير بخصوص أحداث فترة ما قبل الولادة ، ويسهل الملخص التالي على القاريء فهم تسلسل نمو ما قبل الولادة ، ولإعطاء فكرة عن النموذجية وتعاضد النمو خلال هذه المرحلة من التطور يجب النظر إلى الشكل ٥ـ٢ ، ٥ـ٣ ، ٥ـ٤ ، وجدول ٥ـ١ .

من البويضة إلى الجنين :

يبدأ الشهر الأول بالتخصيب وبنزول البويضة المخصبة من أنبوب فالوب إلى الرحم متبوعة بانقسام خلوي وتكوين المضغة ، والتي من خلاله سوف يتشكل كائن جديد. والتكوين المبكر لثلاث طبقات من الخلايا (الأكتودرم) ومنها يتم تطور حواس الكائن وجهازه العصبي و (الميزودرم) ويتكون منه نظام الدورة الدموية والهيكل العظمي والجهاز العضلي (والأندودرم) ويتكون منه الجهاز الهضمي وبعض النظام الغددي .

وهناك طبقة أخرى من الخلايا تكون (الأمينون) أو كيس الماء الذي سوف يحيط بالجنين إلا عند الحبل السري ، ويتكون البوق القلبي ويبدأ بالنبض ويدفع بالدم إلى الدوران خلال الأوعية الدموية ، ويبدأ الجهاز العصبي بالتطور أولاً بشكل أخدود عصبي ، ويبدأ طرف المصران ، والرئتين والكبد والكلى بالتكوين في هذه المرحلة . وعند نهاية الشهر يصبح الجنين بطول ربع بوصة ملفوف بهلال وقطع غير ناضجة على جانبي الجسم تشير إلى أذرع وأرجل بدائية النمو .

وخلال الشهر الثاني يزداد طول الجنين إلى ١,٥ بوصة . وتبدأ العظام والعضلات بالاستدارة لتحدد ملامح الجسم ، ويبدأ الوجه والرقبة في التطور ويبدأ إبراز الملامح الإنسانية وتبدأ الجبهة بالبروز عاكسة النشوء المبكر للتطور العقلي بالمقارنة مع بقية أعضاء الجسم وتصبح براعم الأطراف أطول . وتتطور العضلات والغضاريف أيضًا وتبدأ الأعضاء الجنسية بالتكون .

الفترة الجنينية المبكرة :

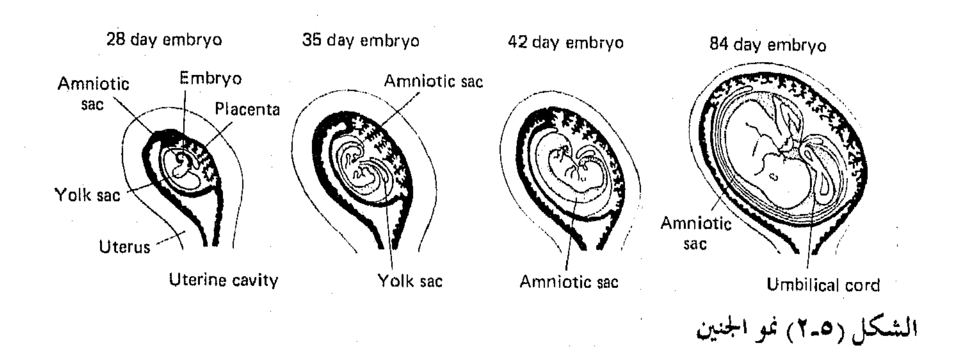
تبدأ هذه الفترة في الشهر الثالث للحمل، ويستمر التميز الجنسي في الوضوح ويكون العضو التناسلي عند الذكر ظاهرًا أكثر وأسرع تطورًا . أما العضو الأنثوي فيبقى أكثر في الحيادية ، وتتحدد براعم الأسنان العشرين ويظهر التجويف الفمي أيضًا ويبدى الجهاز الهضمي نشاطًا ملحوظًا وبنهاية الشهر الثالث تبدأ حركات بطيئة للأذرع والأرجل والأكتاف والأصابع .

وتبدأ الأجزاء السفلى من الجسم في التطور خلال الشهر الرابع بحيث أن حجم الرأس يقل عن نصف إلى ربع حجم الجسم ، وتبدأ استقامة الظهر وتتشكل الأيدي والأرجل جيدًا. ويظهر الجلد بلون أحمر غامق ناتج عن دورة الدم الظاهر من خلال الجلد الرقيق والمتجعد بسبب عدم وجود طبقة دهنية تحت الجلد ، وتظهر إمكانية إغلاق الأصابع وتبدو ردود الفعل أكثر فعالية حيث يستمر نضج العضلات ، ويبدأ الجنين بالتحرك فيحرك رجليه وذراعيه وتشعر الأم بهذه التحركات ، ويبدأ بناء الجلد بالتكوين النهائي خلال الشهر الخامس ، وتتكون غدد العرق والغدد الدهنية وتبدأ عملها ، وكذلك تظهر مشتقات الجلد ، الشعر والأظافر على الأصابع ، وفي حالة الإجهاض يموت الجنين لأنه غير قابل على الاستمرار لملائمة الحركات الضرورية لاستمرار التنفس .

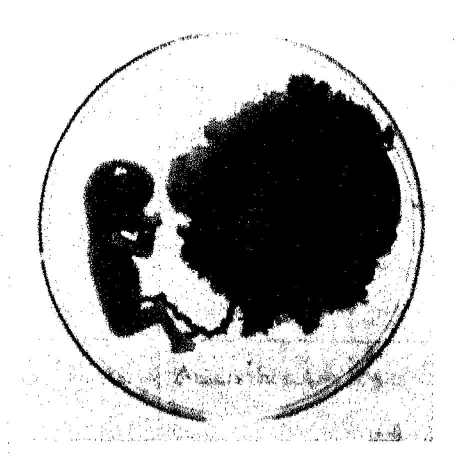
وفي الشهر السادس تتفتح الرموش التي كانت ملتحمة منذ الشهر الثالث فتبدو العيون محتملة التكوين ، وتظهر براعم التذوق على اللسان في الفم وهي في الحقيقة أكثر مما في الطفل والراشد . وإذا حدثت ولادة في هذا الشهر فإن جنين الشهر السادس سوف يعيش بعض الساعات وربما أكثر إذا ما حفظ في الحضانة . وإذا ما أجهض عند هذه المرحلة فقد يعيش فترة بسيطة جدًا ولكنه قد يظهر استجابات حركية .

جدول رقم (٥-١) مواصفات وأبعاد مراحل مختلفة من نمو ما قبل الولادة حسب (Meredith ١٩٧٥)

المرحلة	العمر بالأسبوع	المواصفات في نهاية الفترة	معدل الحجم في نهاية الفترة
الزيجوت	صفر	وحيد الخلية	القطر ٠,١٤ ملم
المضغة	من صفر إلى ٢	الرأس والجذع واضحان	الحجم بحده الأقصى ٠,٢ ملم
الجنين	من ٢ إلى ٣	الفم ، الخيشوم ، الأطراف العليا ذنب صغير ، براعم ، أعصاب بدائية ، دورة دموية وجهاز عظمي وعضلي .	الحجم من ٣ إلى ٥ ملم
الجنين	من ٤ إلى ٨	الذنب في أقصر طول له ، الأطراف ، الكعب ، الأصابع ، تتحدد أصابع الرجلين، العظام البدائية التكوين ، تجاويف تتحول إلى قناة سمعية ، الغدد ، القصبة الهوائية ، الرأس والرقبة ، تكوين نصف الطول الكامل للجنين	٣٩ ملم طول ٢جرم وزن
الجنين	من ٩ - ١٩	الأعضاء التناسلية ، الأظافر للكل أصابع اليدين والرجلين ، شعر يغطي كامل الجسم ، براعم الأسنان ، الذنب يختفي ، يكون الراس والرقبة ثلث الطول للجنين والأطراف العليا ٣٠٪ اطول من الأطراف السفلى	الطول ٢٤,٥ سم الوزن ٤٠٠ جرام
الجنين	من ٢٠ إلى ٣٨	يزيد الوزن بمقدار الثلث خلال الشهر التاسع(بالمقارنة مع ١٠٠٪ من الشهر الخامس) وشعر الجسم عادة يسقط ، الرأس والرقبة يشكلان ربع الطول الكامل للجنين ، الأذرع ربع طول الأقدام	الطول ٥٠,٦ سم والوزن ٣٣٣٠ جرام



الشكل (٥-٢) نمو الجنين



الشكل (٥-٣) جنين بعمر ١١ أسبوعًا يبين المشيمة والحبل السري والسائل المشيمي .



الشكل (٥-٤) جنين بعمر سبعة أشهر حيث يصبح قادرًا على نوع من الحياة المستقلة ويمكنه العيش إذا نزل قبل الأوان تحت ظروف ملائمة .

الفترة الجنينية المتأخرة :

إذا ولـد الطفـل ولم يكن ناضجًا عند الولادة فهو قادر على الحياة المستقلة نوعًا ما منذ الشـهر السـابع وصـاعدًا . تغطي نصـف الكـرة المُخية كـامل المـخ تقريـبًا ، ويمكن للجنين في الشـهر السـابع إرسـال عدة إشارات لاستجابات ذات معان مختلفة وهو يبلغ ١٨ بوصة تقريـبًا ويـزن حوالي ٣ أرطـال ، فـإذا ولـد في هـذه الفترة بإمكانه البكاء والتنفس والبلع ، ولكـنه حسـاس جـدًا لأي عـدوى ويحتاج إلى مكـان مهيأ وبيـئة صالحة من أجل استمراره بالحياة .

وخلال الشهرين الثامن والتاسع تكتمل اللمسات الأخيرة من تكوين جميع الأعضاء ، وكذلـك تكـتمل قـدرات هـذه الأعضـاء ويتكون الشـحم سريعًا حول جميع الجسم منعمًا بذلـك الطـبقة الجلديـة ومنسـقًا أطـراف الجسـم ، ويـبدأ اللون الأحمر للجسم بالانحسار ، وتكـون الصـبغة الجلديـة في جسـم حديث الولادة من كل الأجناس خفيفة ، والنشاط عادة كـبير ، ويمكـن للجـنين تغـيير موضـعه ضـمن الـرحم الضـيق ، وتتناوب فترات النشاط مع فـترات الهـدوء .وتصبح نبضات القلب سريعة ، وتستمر الأعضاء الهضمية بطرد المخلفات إلى أن يصـل إلى نـوع معـين مـن الفضـلات الجنيـنية والتي تطلق مباشرة بعد الولادة . وتبدأ التقلصـات الرحمـية العنـيفة مـع أن التقلصـات المعتدلة تكون قد حدثت سابقًا ، وهكذا فإن الجنين يُطلق بعدها من الرحم إلى حيث الاستقلالية الفسيولوجية للبقاء .

الخصائص الجنينية :

مـع أن الجـنين يمتلك عند بداية الفترة الجنينية خصائص إنسانية متعددة إلا أنه لا يشبه الإنسان الحقيقي إلى أن يبلغ عمر الثلاثة أشهر (انظر شكل ٥-٢) فالرأس مثلاً غير متناسب مـع الجسم ، والأرجل أقصر ما تكون ، وتوضح لنا الدورة الكاملة من تطور ما قبل الولادة مباديء التكامل والتفاضل .

حـتى الأسبوع الثامن تظل الاختلافات واضحة بتغيرات القلب وتحرك الجسم البطيء مـثل طي الرقـبة عـند الجـنين عـند إثارته بواسطة تربيت الخد ، وعند الأسبوع الرابع عشر يصـبح الـتجاوب العـام أقـل سيطرة وأقل تكرارًا من النشاط الظاهر ، وبعد النشاط الظاهر مـن قـبل الأم فـإن النشـاط الجنيني يقل بعد تمارين تقوم بها الأم مما يؤدى إلى التزود المناسب بالأوكسجين الواصل إلى الجنين والمهم جدًا له .

النشاط الجنيني :

لقد كان هناك بعض الأهتمام عبر السنين بمسألة إذا ما كان بإمكانه الجنين التعلم من خلال التعلم الشرطي . يقول المنطق والفهم العام بإمكانية التعلم ، وبعد كل ذلك فإن الأجنة وعند مستويات بدائية متدنية على مقياس التطورتصبح قادرة على التعلم .

ولكن التجارب توضح كمية ونوعية التعليم الذي يمكن للأجنّة تعلمه ، وهو الأمر صعب التطبيق ونادرًا ما تكون النتائج واضحة التعليم الشرطي للأجنة ، وقد حاول David K spelt (١٩٤٨) مثلاً بين سبعة وتسعة أشهر إثارة الجنين من خلال ضجة يحدثها مكبر صوت كبير مما أنتج لديه حركات اهتزازية ، وبذلك أصبح قادرًا على جعل الجنين يعطي نفس الاستجابة للمثير الأقل (اهزازات معتدلة) ، ويبقى السؤال لمن كان التعلم الشرطي للأم أم الجنين ؟ . ومن المحتمل أن تكون الأم قد تعلمت الاستجابة لصوت الاهتزاز وحدث لها تقلصات عضلية مما حدا بالجنين إلى التجاوب بحركة ملتوية .

هناك تفاعل آخر في الجنين وهو تغيير مفاجيء في ضربات القلب مثلاً والذى يحدث نتيجة انفعال مفاجئ للأم . وقد يحدث هذا التجاوب بعد ذلك في الجنين بواسطة نوعين من الإشارات مثل التغير في ضغط الشرايين في الأم أو لوجود إفرازات غددية في دمها مصاحبة للعاطفة القوية (Liley 1972) . تبدو إن الكمية الكاملة للنشاط الجنيني وكأن لها علاقة بمستوى النشاط العام للطفل الرضيع والطفل فيما بعد .

لقد دون C. Etta Wallters (1965) ٣٥ اسم امرأة سجلن تحركات الأجنة قبل الولادة في آخر ثلاثة أشهر من الحمل ، ثم فحص الطفل عند الأسبوع الثاني عشر وعند ٢٤ ثم ٣٦ أسبوعًا مستعملاً جداول جيزيل للتطور وهو مقياس يمكن علماء النفس من الحكم على درجة النضج عند الطفل . وقد اتفقت ملاحظات Walters مع نتائج Richards and Newberry (1938) واللذين دونا الترابط الإيجابي بين نشاط الجنين ونقاط على جدول « جيزيل » عند فترة ٦ اشهر .

ولم تكن هذه النتائج مذهلة ، وبدا كأن هناك ميل لأن يبرز السلوك لفرد ما توافقًا عامًا ، وبعد كل ذلك فإن أحد القواعد التي قام عليها علم النفس توضح أنه إذا لم يتصرف الناس بطريقة توافقية فلن يكون ممكنًا الوصول إلى تنبؤ محتمل لمستقبل سلوكهم ، حيث يعتبر الجنين النشيط مشروع لمخلوق صحيح نشيط في المستقبل .

تغذية الأم :

هناك عوامل بيئية أخرى مؤثرة خلال فترة ما قبل الولادة . وللغذاء المتوفر للجنين علاقة عادة مع نوع وكمية تغذية الأم ، وتظهر هذه الاختلافات أكثر حدة بالمقارنة مع الطفل المولود للأم الفقيرة والأم غير الفقيرة كذلك .

وقد تبين عند تشريح جثة (٢٥٢) طفل ولدوا موتى أو ماتوا خلال ٤٨ ساعة من الولادة لأمهات « ما دون مستوى الفقر » ، أنهم كانوا أصغر بنسبة ١٥ ٪حجمًا من أطفال لأمهات أخريات ، والأكثر من ذلك فإن بنسبة أعلى من السابقة تحدث الأطفال المتوفين أثناء الولادة لأمهات فقراء (Naeye et al, 1969) .

ويوضح سوء تغذية الأم حقيقة أن العائلات القاطنة في الأحياء الفقيرة ومناطق أخرى شعبية تنجب أطفالاً ذوى عيوب أو انحرافات خلقية بنسبة أكبر من الأطفال للعائلات ذات الدخول والغذاء الأكثر كفاية وملائمة (Hepnes, 1958, Knobloch and Pasamanick, 1985) .

وفي رسالة خاصة إلى الكونجرس بخصوص الأمراض العقلية والتخلف العقلي قدم الرئيس السابق « جون كندي (١٩٦٣) »التعليقات التالية والتي ما تزال صالحة حتى اليوم . « إن للعائلات التي حرمت من الحاجات الأساسية للحياة ومن الفرص الملائمة والحوافز التأثير الأكبر في ارتفاع نسبة تأخر أطفال الوطن ، وتلعب العوامل الصحية غير الملائمة الدور الأكبر أيضًا . ويؤدى نقص العناية الصحية قبل الولادة وما بعد الولادة تحديدًا إلى ولادة أطفال مدمرة العقول أو نمو جسدى وعصبى غير جيد . إن المناطق التي تسجل نسبًا عالية من وفيات الأطفال هي نفس المناطق التي تسجل نسبًا عالية من التخلف العقلي . وبينت الدراسات أن الأمهات اللاتي يعانين من نقص في العناية ما قبل الولادة ،

يكـن أكـثر احـتمالاً لإنجـاب أطفال متأخرين عقليًا ... ومن ضـمن الحوامل واللاتي لا يتلقين عناية صحية خـلال الحمـل أكـثر مـن ٢٠٪ مـن الـولادات تكـون مرتين أو ثلاثة مرات غير متكاملة مقارنة بمن يتلقين علاجًا ملائمًا ...» .

ويصـاب الأطفال المولودون قبل الأوان بكثير من العيوب الجسدية ويكونون معرضين للأمـراض بنسـبة ٥٠ ٪ أكـثر مـن الأطفـال المولوديـن بنمو كامل ، ومن المحتمل أن يصاب ١٠٪ من المولودين قبل الأوان بتأخر عقلي .

و الـتغذية غـير الكافـية مـن أهـم العوامل في صغر حجم المولود ، وأثبتت الإحصاءات أن نسـبة الوفـيات مـن الأطفـال الأقل وزنًا أعلى منها بين أولئك الذين يملكون وزنًا طبيعيًا حسـب الرسـم البـياني رقم (٥-٥) . وليست سوء التغذية وفقر ما قبل وما بعد الولادة هي المشـكلات الوحـيدة المؤثـرة عـلى صحة الطفل . ومرض الزهري هو الأخطر بين الأمراض الـتي تقـتل الجـنين أو قـد تنتج شللاً أو تأخرًا عقليًا لدى الطفل ، وقد تؤدي الحصبة الألمانية إلى فقـدان السـمع أو فقـدان قـدرات أخـرى وقـد يسبب مرض « البول السكري » عيوبًا في الدورة الدموية والجهاز التنفسي .

إن فـيروس الحمـى المضـخمة للخلايا هو الأكثر شيوعًا بين أكثر الأمراض المعدية وهي ناتجـة عـن عيـب خلقي منذ الولادة بما فيها التخلف العقلي والعمى وفقدان السمع ويختلف حسـب الوضـع الاجـتماعي والاقتصـادي ويـتدرج مـن ٠,٥ ٪ في الأطفـال المولوديـن من الطبقة الوسطى إلى ٢٪ في الأطفال من الطبقة الفقيرة .

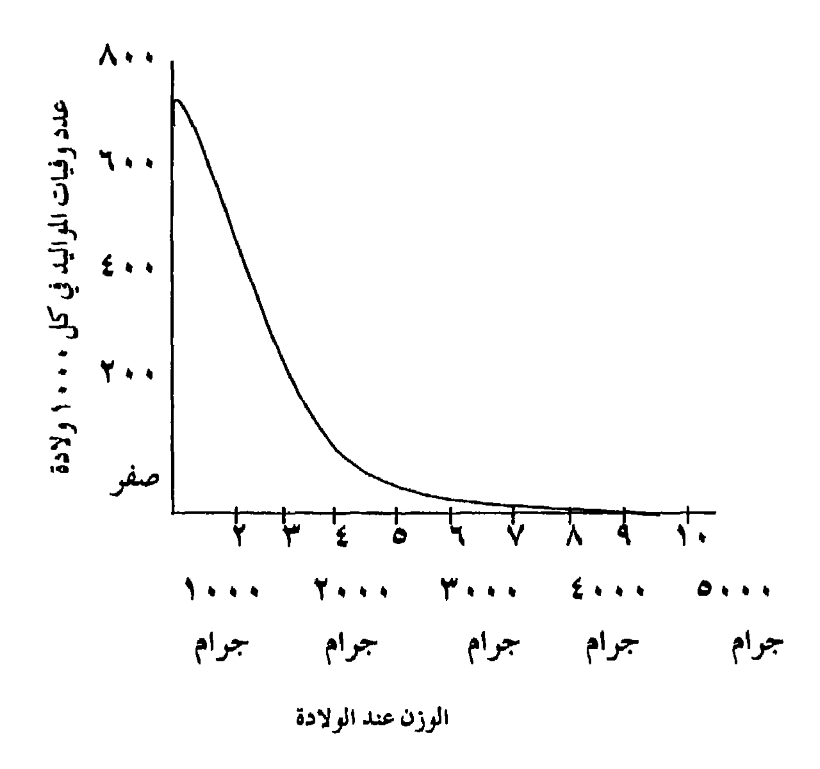
وقـد أشـارت الفحـوص إلى أن الحمـى المضـخمة لـلخلايا قـد تصـيب الجنين بواسطة العدوى من الأم أثناء الحمل أو تكون موجودة لديه ولكنها كامنة فيه ، وفي الحقيقة أن هناك طـرقًا لمعـرفة كيفية تصرف هذا الفيروس . وجرى التحقق من هذا الفيروس وتأثيره بواسطة عدة علماء وباحثين وتبين أن طرق السيطرة ممكنة (Marx, 1975) .

تأثير استعمال الأم للعقاقير على الجنين :

خلال السنوات العشر الأخيرة زاد عدد النساء المدمنات الحوامل اللاتى يعتمدن على نوع أو أكثر من المخدرات مثل : الهيروين والأفيون أو ما يعرف بمخدر(L S D 25) والحشيش والكوكايين والأمفيتامين أو (ميتريداين S T P) .

من المستحيل تقريبا لأسباب شرعية أو أخلاقية القيام بتجارب على تأثير استعمال الأم للمخدرات على الجنين وتطوره . وقد أجريت بعض التجارب والدراسات عن تأثير المخدرات على الحيوانات داخل المختبرات ، وتبين بالتجربة على الفئران أن هناك ولادات غير طبيعية نتجت من جراء المخدر (L S D) (Alexander at al, 1967) ، وقد نتج من استعمال منتجات القنب نسبة عالية من الولادات الميتة . (Harlison and Mantilla - Plata, 1972) ، و هناك أبحاث أخرى لها ارتباط إحصائي بالإنسان . والإحصاء الذي شمل أطفالاً حديثي الولادة لأمهات مدمنات وحديثي الولادة من فئات أخرى توصل إلى أن أطفال الأمهات المدمنات قد حصلوا على درجات أقل على مقياس تقييم سلوك الطفل المولود حديثًا وتبين أنهم أكثر انفعالاً وأقل تنسيقًا وأقل تنبهًا وأقل هدوءًا في المزاج وأقل تجاوبًا عند الاحتضان . (Strauss at al, 1975) .

وأظهرت أبحاث أخرى أيضًا أن المخدرات التي تسبب الهلوسة مثل (LSD 25) تنتج ولادات غير طبيعية عندما تناولها في الأشهر الأولى للحمل (Houston, 1969) تتوافق هذه الملاحظات مع مكتشفات أخرى فأي شيء من المحتمل أن يؤذي الجنين سيكون له الأثر الكبير على الجنين مبكرًا حيث يكون مكونا من بضعة خلايا وقابل للتلف بسهولة . ولتصور ذلك فإن هناك دراسة أثبتت أن الأشخاص الذين يتعاطون (LSD 25) أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم « كروموسومات » غير طبيعية أكثر من الذين لا يتعاطونها (Nelsen, Fredrick and Tsuboi, 1969, Fredrick and Tsuboi, 1969) ، وحتى لو لم يكن هناك أدلة لهذه الأبحاث فيمكن المناقشة على أسس من الفهم العام بأن استعمال هذه المواد والتي تخلق نوعًا من الحالة غير الطبيعية في الأم قد تؤثر على الجنين في بداية تكوينه .



الشكل (٥ـ٥) العلاقة بين معدل وفيات الأطفال والوزن (بناءً على مؤتمر البيت الأبيض عن الطفل، ١٩٧٠)

وقد أدين النيكوتين كسبب لنقص وزن المواليد (Meredith, 1975) ونوقشت العلاقة بين تدخين الأم والوزن الناقص عند الولادة على أنها تتضمن عوامل أخرى مثل الصفات الشخصية والسلوك العام الذي يميز المدخنين ، مما يؤدي إلى مستوى أعلى من القلق والاضطراب وفي غالب الأحيان يتأرجح المزاج بين البهجة والاكتئاب (Butlar at . . al, 1968)

وتشير الدلائل الأخرى إلى أن المرأة التي توقف التدخين خلال شهرها الرابع من الحمل ليست كغير المدخنات في احتمالية نقصان وزن المولود ، وعلى ذلك يفترض أن التدخين بحد ذاته وليست السمات النفسية المقترنة هو الذى التي ينتج نسبة أعلى في احتمال ولادة الأطفال ناقصي الوزن .

لم تبرهن أية دراســة على العلاقة بين معدل استهلاك الكحول والمشــاكل في الجنين أو المولـود الجديـد ، ولكـن هناك إثباتات بأن لدى الأم التي تشرب الكحول ميل إلى أن تلد أطفال ناقصي الوزن . وهناك حالة الأعراض الكحولية المتزامنة عند الجنين والتي تظهر على شـكل تأخـر في الحـركة والـنمو الفكـري لـلمولود كمـا يكـون عرضة للنمو الجسدي غير الطبيعي (Jones at al, 1973) .

المشاكل الطبية وتوتر الجنين :

هـناك بعض الأدوية التي تسبب مشاكل للجنين مثل العيوب المفاجئة التي ظهرت لدى المواليـد الألمـان في السـتينيات والـتى كانـت بسـبب اسـتعمال الأمهـات لمسـكن يســمى « ثالـيدومايد » (Thalidomide) ، وقد كان هذا العقار يوصف لحالات الغثيان في فترات الحمـل الأولى . كمـا أدى الـتعرض للإشـعاع إلى وجـود عـيوب خلقية عند الولادة ، مثل الأطفـال الذيـن ولـدوا بعـد تفجـير قنـبلة « هيروشـيما » الـنووية والأطفـال الذيـن ولـدوا في أمـريكا وبريطانـيا وتلقـت امهـاتهم جـرعات كـبيرة مـن الأشعة السينية (X) خلال فترة الحمل .

ولا يـزال هـناك مشـاكل أخـرى تؤثـر على تطور الجنين منها عدم توافق عامل (RH) الموجـود في الـدم ، وهـناك حوالي ٨٥ ٪ من البيض يملكون (RH موجب) ، وهو نوع من المصـل يحضَّـر مـن الـدم الخـاص بقرود « الريزوس » مما يحدث تجلطًا في الدم ، و١٥ ٪ منهم من نوع (RH سالب) ، فإذا حملت امرأة (RH سالب) من رجل (RH موجب) فيحتمل أن يكـون طفـلهما الأول طبيعيًا ، أما في الحمل التالي فهناك احتمال كبير بأن يحدث إسقاط للحمل أو ربما يعيش الطفل بضع ساعات بعد الولادة ثم يموت .

وتحـدث المشــكلة مـن حقـيقة أن الجنـين يرث جين (RH الموجب) من والده و (RH سـالب) مـن أمـه ويحمـل بذلـك في دمـه أجسام مضادة ، وهذه يمكنها إتلاف كريات الدم

الحمراء للجنين ، وفي كل الأحوال إذا علم الطبيب عن مشاكل (RH) فإن هناك طرقًا عديدة لبحث مشكلة عدم توافق العامل (RH) ويمكن تجنبها مثل اكتشاف يمنع الأم التي وضعت طفلاً (+RH) من أي تهديد قادم لأي طفل قد تحمل به. (Zimmerman, 1973).

الحمل والأم

هناك أهمية لفحص اتجاهات الأم نحو ولادة طفلها . فالحمل يمثل أزمة في حياة المرأة ، ولا مهرب من الأمر فإن المرأة لا بد وأن تقوم بعمل تعديل كبير في حياتها وطريقة معيشتها ليست فقط بسبب التغيرات النفسية التي تطرأ بسبب الحمل ، ولكن بسبب الأمر الوشيك الحدوث بوصول طفل . وتتشكل مظاهر حياتها مباشرة أو غير مباشرة باتجاهات دورها كأم وعن الطفل الواصل ويصبح لديها توقعات عن الأمومة وكيف سيكون الطفل ، وستؤثر هذه الاتجاهات القبلية على الطفل وعلاقتها معه وعلى سلوكها إذا ما حاولت التكيف معه وتوجيه سلوكه .

اتجاهات الأمومة :

قبل ولادة الطفل تتخذ الأم بعض الاتجاهات سواء إيجابية أم سلبية ؟ سواء بالامتعاض أو الاشتياق ، ومن ذلك فإن تفاعل توقعات ومشاعر الأم مع بعضها تؤدى في النهاية إلى إحساس بالضيق والحرج والقلق وعدم الراحة في الحركة مثقلة بحمل طفل . وعمومًا فإن الأم التي لم تكن يومًا متضايقة من فكرة قدوم طفل سوف تكون رحيمة جدًا .

وقد اهتم (Zemlek and Watson 1953) بدراسة تأثير موقف القبول أو الرفض المستقبل النفسي والنظام الجسماني خلال الحمل ، وبكلام آخر كانا يأملان في معرفة الفروق بين الأم المستقبلية التي تميل إلى رفض وليدها القادم من الناحية النفسية والطبيعية

عن الأم التي تبنت موقفًا إيجابيًا وراضيًا تجاه طفلها . وتكونت العينة من الأمهات الحوامل . وكانت كل أم قد درست بواسطة :

(١) اختبار تفهم للموضوع ويسمى اختبار (TAT) ويساعد في تحديد مستوى قلقها .

(٢) بطارية الحالة السيكوسوماتية التي تحدد الأعراض النفسية والجسدية .

(٣) مقياس مدى التكيف على الحمل وهو عبارة عن اختبار مكون من بنود تعطي معلومات عن انطباع الأم تجاه الحمل والدرجة التي ترغب بها هذا الطفل .

وبالإضافة إلى ما سبق يقيم الطبيب الحالة الانفعالية والجسمية بعد متابعته للأم لمدة ١٠ مرات مع تقييم سلوك الأم حين الوضع ليحدد مدى ملائمتها لمواجهة الأزمات (درجة التكيف مع عملية الوضع) .

وبعض العلاقات المأخوذة من بين كل هذه المقاييس موضحة في الجدول رقم (٥-٥) مع استثناء المعلومات النفسية- الجسدية ، والأعراض الطبيعية التي حددها الطبيب المولد لم ترتبط إحصائيًا مع مقاييس الورقة والقلم . ومع هذا فإن هذا التقييم الأخير كان منطقيًا إلى حد ما في تكهن سلوك الأم عند ولادة الطفل .

وهذا الارتباط الإيجابي بين موقف الرفض أو القبول اللفظي للأمهات على مقياس الاتجاهات من جهة والأعراض العاطفية المعروفة ، ودرجة التكيف مع الوضع من ناحية أخرى هي بشكل خاص جديرة بالملاحظة ، والأمهات اللاتي تميز اتجاهاتهن بالقبول يملن إلى إبداء أعراض انفعالية أقل تكيفًا مع حالة الوضع بشكل أكبر ، بينما الأمهات اللاتي يبدين موقفًا رافضًا يملن إلى أعراض انفعالية أكثر وتكيف أقل مع حالة الوضع . وكلما زادت الأمهات برفض طفلهن المقبل يكون الحمل أكثر وبالًا على ما يبدو .

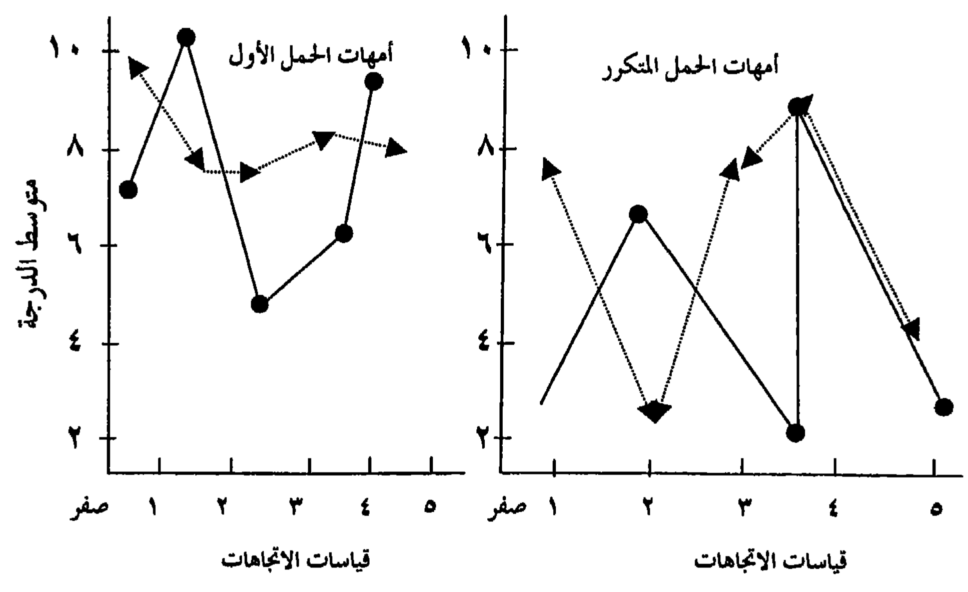
الجدول (٥-٦) فحص العلاقة بين اختبارات الورقة والقلم للأمهات . التكيف خلال الحمل والتقييم المعطى من قبل الطبيب المولد خلال عملية الحمل ومولد الطفل (Zemlick & Watson 1953)

المقياس	الأعراض الطبيعية	الأعراض العاطفية	التكيف مع الوضع
القلق (TAT)	٢٩ بدون دلالة إحصائية	٤٨	٥١
أعراض نفسية جسدية	٥٤	٧٥	٥٠
مقياس الاتجاه نحو الحمل	٢١ بدون دلالة إحصائية	٥٩	٥٤

من المهم ملاحظة أن تلك الأمهات لم يكن مضطربات انفعاليًا ولا أشخاص غير طبيعيين ، لاكن عصابيات أو متخلفات عقليًا ، ولكنهن في قليل أو كثير طبيعيات وأمهات بمعنى الكلمة ، ولديهن درجات مختلفة من القبول والرفض . وهكذا يمكن تحديد الأمهات غير الطبيعيات اللاتي يرفضن أولادهن .

قامت (Barbara A Doty, 1967) بمقارنة النساء الحوامل لأول مرة ونساء يحملن للمرة الثانية أو أكثر ، وقد انقسمت الأمهات إلى طبقة وسطى وطبقة دنيا من الناحية الاجتماعية والاقتصادية على أساس وظيفة الزوج ، وأوضحت النتيجة كما في الرسم البياني (٥-٦) أن الأمهات من الطبقة الدنيا أكثر اضطرابًا انفعاليًا ورافضات حملهن أكثر مما فعلت نساء الطبقة الوسطى . ومن ناحية أخرى فإن أمهات الطبقة الدنيا أبدين أعراضًا طبيعية قليلة . وكانت الأمهات ذوات الحمل المتكرر أكثر ميلاً إلى رفض الدور الأمومي من الأمهات ذوات الحمل لأول مرة ، مع إحساس نساء الطبقة الدنيا بأن دورهن أقوى ، وقد أبدت أمهات الحمل المتكرر خوفًا أقل من الحمل وولادة الطفل ، مقارنة بأمهات الحمل الأول وبعد أن جربن ذلك من قبل ، فقد كن أقل خوفًا ولكن لا يرحبن بمجيء طفل آخر وتحمل مسؤوليته .

وهناك تفسيرين للاتجاه السلبي بشكل عام بالنسبة للأمهات من الطبقة الدنيا اجتماعيًا واقتصاديًا وبيئيًا . الأول : كان وصول طفل إلى حالة اجتماعية واقتصادية صعبة أصلاً جاعلاً مشاكلها أكثر تفاقمًا ، والآخر : وليس بعيدًا عن الأول هو أن أفراد الطبقة الدنيا في العموم يسجلون نسبة من المشاكل الانفعالية من كل الأنواع أكثر من الطبقة الوسطى .



●——● أمهات الطبقى الوسطى

◄——► أمهات الطبقة الدنيا

مفتاح :

١ ـ الاضطرابات الانفعالية مما فيها الانزعاج والحزن .

٢ ـ الأعراض الجسدية للحمل .

٣ ـ رفض الحمل

٤ ـ الخوف من الحمل والولادة .

(الشكل (٥ـ٦) متوسط النقاط على مقياس التصرف السلبي تجاه مظاهر الولادة لحوامل من الطبقة المتوسطة والدنيا ، وكلما كان التسجيل أعلى كلما كانت الأمور المطروحة من الحوامل عند فحصهن سلبية (Doty, 1967) .

وقد أضافت مقاييس أخرى بالنسبة للأمهات وقارنت النتائج بأبحاث أخرى جرت في نفس الحقل . وقد لاحظت أن النساء اللاتي عبرن عن رفض الحمل كن أكثر احتمالاً لأن يظهرن مشاكل أكثر مع أطفالهن ، ويرى (Ferrera, 1960) أن لرفض الأم للحمل علاقة بالبكاء المتواصل للطفل ، ويمكن ملاحظة السلوك موضوع البحث من خارج الإطار . فالملاحظ الموضوعي وليست الأمهات فقط يلاحظ ذلك .

وأظهرت تحليلات دوتي غطين . مجموعة تكونت من أمهات متكررة الحمل من الطبقة الدنيا واللاتي رفضن الحمل ودور الأمومة وسجلن نقاط عالية على مقاييس .

١ـ الاتجاه العدائي تجاه الطفل .

٢ـ عدم توافق للسلوك بشكل عام .

والمجموعة الثانية وتكونت من أمهات من الطبقة الوسطى يحملن للمرة الأولى وكن قلقات جدًّا وخائفات من ولادة الطفل والحمل أيضًا ، وكن يملن إلى عدم الاستقلالية . ومرعوبات وقد يؤذين أطفالهن وما شابه ذلك .

تقليل الخوف والألم في الولادة :

مع استمرار الحمل يزداد اهتمام الأم بالمولود المنتظر . ولقد بذلت الحكومات جهودًا كبيرة في السنوات الأخيرة من أجل ترسيخ فكرها بوجهة النظر الصحيحة والنفسية والواعية تجاه الخبرة المطلوبة مع المولود. أقر طبيب التوليد البريطاني (Grantley Dick - Read, 1972) مؤلف كتاب « ولادة طفل من دون خوف » أنه إذا استخدم الأهل المنتظرين للمولود والأطباء الطرق الصحيحة فإن نسبة مئوية صغيرة من الولادات تكون معرضة للمضاعفات ، وليس لدى ٩٥٪ من الأمهات عجزًا طبيعيًا يمنع من ولادة أطفال طبيعيين . وقد تمسك بفكرة أن الخوف هو المسبب الأساسي للألم في عملية الولادة التي تحدث بطريقة طبيعية .

تعتبر عملية ولادة الطفل عملاً صعبًا ولكنها ليست تجربة مخيفة ، وقد أشار إلى أن اختلاط الأمر بين ولادة طفل مع الألم ينتج عنه مشاعر سلبية تؤدي بالأم إلى اعتبار عملية الولادة كمحاكمة تعذيبية مخيفة . وقد رفض مقولة أن « رفاهية » الحياة الحديثة هي التي جعلت هذه الأمور صعبة على أساس أن صحة الأم في الوقت الحالي على مستوى عال أكثر من أي وقت مضى ، و يقول إن الخوف يمنع التوازن بين المجهود والراحة ، وبالنتيجة فإن تعليم الأم الطرق الصحيحة من اجل الراحة تعتبر ميزة كبيرة .

وقد أقرت كل الأمهات اللاتي تبعن وصفة ديك أن عملية الولادة أصبحت تتحرك بعمق في وجدان الأمهات . ومع أن ريد أنتج تقريرًا رائعًا يختص بقيمة طريقته واكتسب مساعدات مهنية متعددة وآراء تحمسه من عدة أمهات فإنه من العدل إضافة أنه لم يقبل كل الخبراء بآرائه .

وتشبه طرق ديك - ريد التي اقترحها أولاً عام (١٩١٤) تلك التي وضعها (Fernand Lamaza 1970) والذي استعمل طريقة منهج الوقاية النفسية ، أي (التحضير لولادة طفل) وترتكز على الطرق المعهودة والتي تتطلب من الأم المتوقعة طفلاً أن تمارس تنفسًا عميقًا عن طريق تقلص عضلات البطن وذلك تحضيرًا لعملية الولادة .



يزداد التفهم والقبول والمساندة الانفعالية إذا ما اندمج الوالدان فى التدريب على « ولادة طبيعية » وأنشطة اجتماعية أخرى تساعد فى التعامل مع المشكلات التى تظهر قبل وبعد الولادة

وقد شجع بعض أطباء الولادة الآباء والأمهات المتوقعين للحدث أن يكونوا مشتركين في مجموعة تتلقي التدريب باستمرار ولكنها تقترح أيضًا طرقًا للمساندة الانفعالية وحتى العلاج السريع . وهناك إجراء يدور في مصلحة هذا الموضوع وهو مستشفى مجهز بما يلائم الأم التي تود الاعتناء بمولودها الجديد في غرفة لها بالمستشفى أكثر أهمية من أن تضعه في عيادة وتزوره من وقت لآخر في حالة الرضاعة ، ويعنى هذا الإجراء إعادة تنظيم التسهيلات الطبيعية . وتحقيق أهمية التعامل مع الأم والطفل من الناحية الطبيعية والنفسية كوحدة واحدة قبل وبعد الولادة .

ولادة الطفل

تتم ولادة الطفل الكامل النضج بعد ٣٨ أسبوعًا في المتوسط وقد يزيد أو يقل عن ذلك من أسبوعين إلى ثلاثة . وإذا ما سارت الأمور كما يجب فإن الولادة تتم بصورة طبيعية ودون خطورة على الأم والطفل في معظم الحالات .

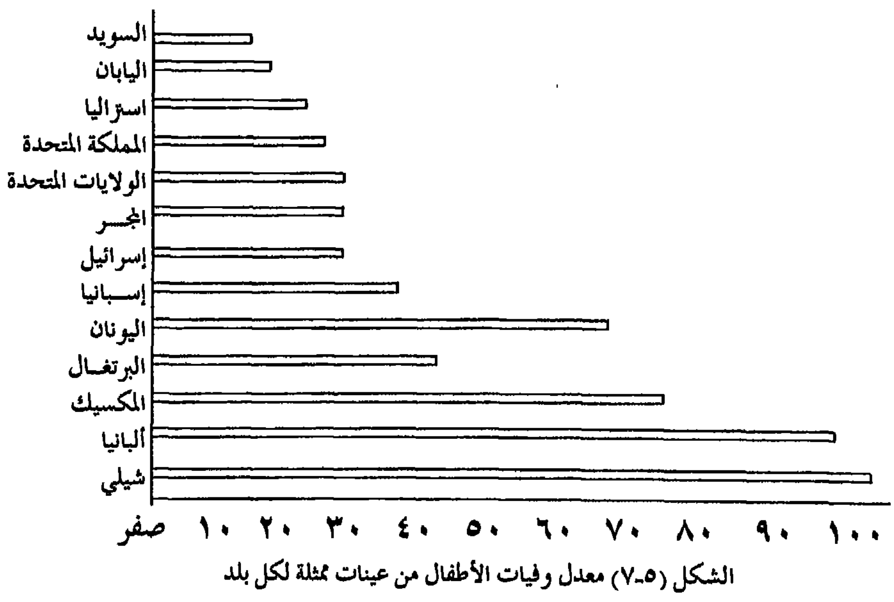
وخلال الفترة بين ١٩٢٥ و ١٩٣٥ كانت نسبة ٦ إلى ٨ ٪ من نساء أمريكيات يمتن أثناء الولادة ثم نقص المعدل إلى ٢,٥٪ ، إذا قارنا نسبة وفيات الأطفال فهي تسير إلى التقدم الكبير الذي حدث في مجال الطب ، وقد توفي ١٠٪ من أطفال أمريكا المولودين حديثًا خلال أول سنة من حياتهم في سنة ١٩١٥ . ثم نقصت النسبة إلى أقل من ٢٪ خلال أول سنة . إن معدل الوفيات من الأطفال الأمريكيين ما يزال أعلى منه في الدول الاسكندنافية واليابان وأستراليا والجلترا ، وكما يوضح الرسم (٥-٧) فإن معدل وفيات الأطفال من غير البيض في الولايات المتحدة هي حوالي ٥٠٪ أعلى من وفيات البيض .

تقدير صحة المواليد الجدد :

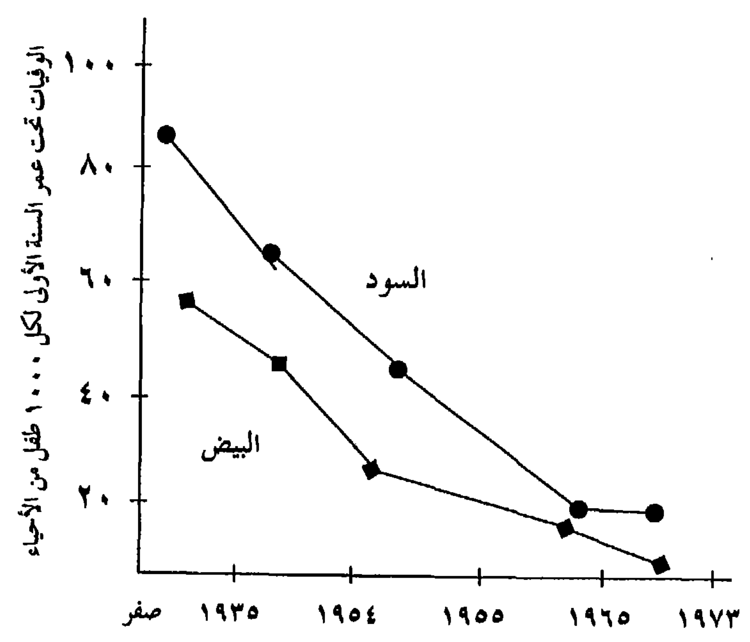
خلال العقدين الماضيين استخدم المختصون بشؤون المواليد الجدد نظام النقاط الذى وضعته (Virginia Apgar, 1953) ، والذي يتكون من مجموع التقديرات على مقياس خماسي ذو ثلاث نقاط لحديثي الولادة ، ويشمل قدرتهم على التنفس وحركة العضلات وسرعة القلب ورد الفعل عند الإثارة واللون (من الرمادي إلى الأحمر) .

يبدأ مقياس أبجر في الاستعمال بعد الولادة مباشرة وله قدرة من التنبؤ ، وبقدر ما يكون الأطفال والرضع هم المعنيين بالأمر . وقد قام (Serunian and Broman, 1975) بتسجيل مقياس أبجر لمجموعة من ٣٥٠ طفلاً وتتبعهم حتى عمر ثمانية اشهر . وأوضحت نتائج الفحص أن هؤلاء الأطفال والذين أخذوا درجات عالية عند الولادة قد حققوا قدرة عالية في الحركة البدنية والنمو العقلي أكثر من الذين تلقوا درجات أقل على المقياس ، وكان تقدير الوفيات ذو مدلول أعلى بين الأطفال الذين حصلوا على درجات اقل على مقياس أبجر .





الشكل (٥-٧) معدل وفيات الأطفال من عينات ممثلة لكل بلد
حسب مراحله الصناعية المختلفة (مؤتمر البيت الأبيض حول الأطفال ١٩٧٠)



الشكل (٥-٨) معدل الوفيات لغير البيض والبيض من الأطفال في الولايات المتحدة من سنة ١٩٣٥ وحتى ١٩٧٣ (مكتب الولايات المتحدة للإحصاء ١٩٧٥)



فحص أبجر للمواليد بعد الولادة مباشرة. وهنا تفحص المختصة المولود الجديد بعد اربع ساعات من الولادة وتأخذ القراءات عن نبضات القلب وهي واحدة من خمسة قياسات تؤخذ عند الفحص .

وقد أشارت أبحاث أخرى إلى أن درجات Apgar كانت ذات مجالات واسعة في القدرة التنبؤية ، وقد وجدت Nancy Edwaers 1970 ارتباط إحصائي موجب لمقياس Apgar بعد دقيقة وخمسة دقائق بعد الولادة كما أوضحت درجات ارتباط إحصائي موجب مع التكوين الإدراكي والذكاء وهذا يوضح الدلالة للعلاقة بين الوضع الفيزيائي (الطبيعي)عند الولادة والتطور المعرفي في السنوات الأولى للطفولة .

وما تقترحه هذه الدراسات أن مقياس Apgar يوضح الحالة الطبيعية العامة ومستوى الطاقة الذي يميز الطفل والذي يمكن تقييمه بسرعة بعد الولادة مباشرة ويمكن استعماله كمؤشر للتنبؤ بالوضع الطبيعي المتوقع ، وكذلك التطور المعرفي المستقبلي لشهور أو لسنوات مقبلة .

يميل السلوك الإنساني كما لاحظنا سابقًا لأن يكون متماسكًا بالعموم ، ويمتلك الطفل ذو المستوى الصحي تحت المتوسط عند الولادة فرصًا أقل من المعدل في النمو .

تأثير العقاقير المخففة للآلام عند الوضع :

لقد جرى الاهتمام بموضوع التأثيرات الناتجة عن العقاقير المخففة للآلام أثناء الوضع على الجنين في الفترة الأخيرة . وكانت هذه العقاقير تقدم إلى الأمهات خلال فترات من عملية الولادة . ومن الصعب تحديد العلاقة الدقيقة بين أي من العقاقير الموصوفة للأم وتأثيرها على المواليد الجدد ، وذلك لأن كمية وأنواع العقاقير تختلف من حالة إلى أخرى ، أضف إلى ذلك أن الأمهات اللاتي يواجهن أصعب عمليات الولادة هن اللاتي يتلقين العقاقير الأكثر قوة ، ولهذا فإنه من الصعب تحديد السلوك النموذجي الظاهر في أطفالهن أهو نتيجة لتوتر طبيعي (تأثير مضاعفات عملية الوضع) أم نتيجة العقاقير .

وبالرغم من صعوبة هذه الأبحاث فقد تجمعت بعض المعلومات حول تأثير العقار على بعض أنواع العيوب السلوكية ، وقد لوحظ أن الأمهات اللاتي تلقين جرعات كبيرة من العقار مسالمات أكثر من غيرهن (Brown et al, 1975)، وقد استعمل « الكسندر وفيتش (١٩٧٤) » طريقة « برازيلتون (١٩٧٣) » لتقييم المواليد الجدد لتحديد تأثير سبعة عقاقير خلال أول شهر من حياتهم ، ويتكون المقياس من ١٣ نقطة مسجلة في الجدول (٥-٢) ويوضح الجدول أن تعود الأطفال على وجود المثير أو التوجيه والاحتضان والتحرر من التوتر والتبسم له علاقة عكسية مع كمية العقار الذي تتناوله الأمهات . كانت آثار اثنين من المتغيرات وهما: التحرر من التوتر و التبسم واضحة بعد مرور شهر على الولادة .

ومعظم السلوك المشار إليه في الجدول (٥-٢) واضح تمامًا ، ولكن التعود يستحق عناية خاصة ، وهذا السلوك هو رد الفعل الذي يوضح « التأقلم الحسي » وميول الكائن ليكون أقل استجابة للمثير المستمر ، والطفل قد يتأخر في النمو حيث لم يتعود أو بمعنى آخر « وصل إلى التجاهل » عند تكرار صوت الجرس المستمر ، ولكنه بدلاً من ذلك يتجاوب مع الجرس المتقطع كما فعل في أول مرة . وهكذا فإن احتواء « التعود » في أي كشف للمقاييس في مفاضلات المواليد الجدد يكون مفيدًا .

إن حقيقة أن وصف العقاقير المسكنة للألم والمستخدمة خلال عملية الولادة تؤدي إلى إنتاج مواليد نوعًا ما سلبيين وهي مسألة تعني كلا الأبوين المنتظرين مولودهما المقبل وكذلك الطبيب المختص أيضًا .

ولكن القرار بإعطاء العقار المسكن يجب أن يضع في الحسبان عوامل أخرى منها التأثير على الأم وربما على الطفل أيضًا إذا ما كانت فترة الألم طويلة خلال عملية الوضع .

مشاكل المواليد الأقل وزنًا عن المتوسط :

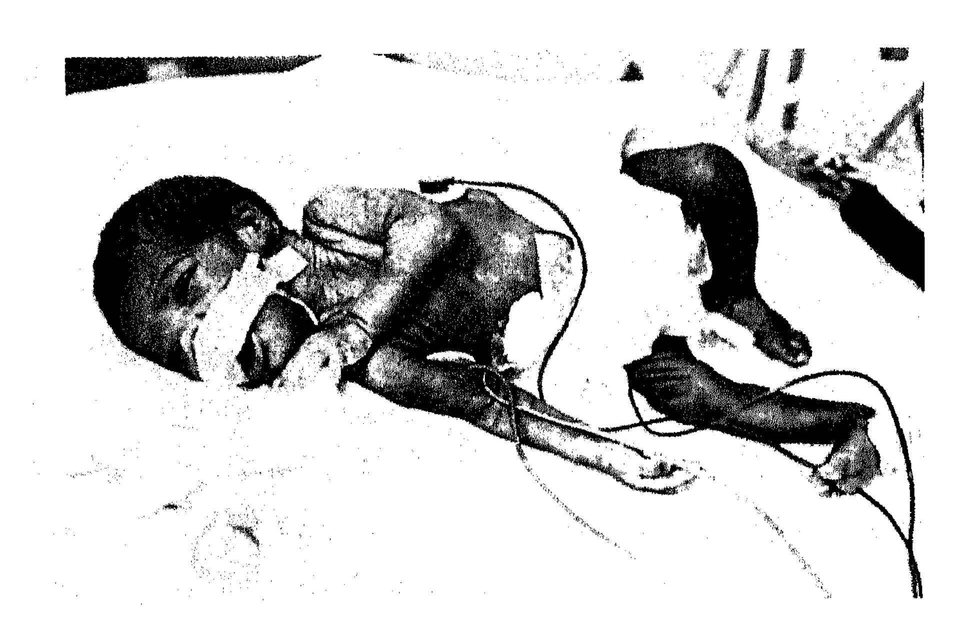
غالبًا ما تؤدي البداية الضعيفة للمولود إلى مشكلات ، وقد أحصى (Danial and Wallace, 1970) المعلومات الخاصة بالمواليد ناقصي الوزن والذين يشار إليهم دائمًا بعبارة « غير ناضج » ، والوزن الطبيعي للمولود عادة ٧ أرطال أو حوالى ٣,٣٠٠ جرام والأطفال ذوي الوزن ٢٥٠٠ جرام (٥,٥ رطل) يعتبرون غير ناضجين . ولكن أطباء الأطفال اعتبروا أن ٢٠٠٠ جرام هو مؤشر أكثر دقة على عدم النضج وقد استنتج كابوتو وماندل أن الولادة المنخفضة الوزن من المحتمل أن تعني تلفًا عصبيًا أو فيزيولوجيًا . والأطفال ذوي الأوزان المنخفضة :

الجدول (٥-٣) العلاقة بين الأدوية المقدمة من طبيب الولادة إلى الأم وسلوك الطفل وهي مرتبة حسب مقياس « برازيلتون » لتقييم المواليد (Aleksandrowez, 1974) .

السلوك	القوة في العلاقة* يوميًا بعد الولادة			
	اليوم الأول	اليوم الرابع	اليوم السابع	اليوم الثامن والعشرين
الفشل في التعود على صوت الجرس	+	+++	؟	+
الفشل في التعود على الوخز	؟	+	++	+
الفشل في التوجه صوب عامل التحفيز	+	×	+	+
نقص الاحتضان (حتى اليوم السابع فقط) (حتى اليوم الثامن والعشرين)	++ صفر	? +	+ +	صفر ++
الفشل في التبسم	+	صفر	+	+++

* (صفر) لا شيء ، (؟) خفيف جدًا ، (+)خفيف ، (++)معتدل ، (+++) مرتفع .

١ـ قد يسجلون درجات منخفضة على مقياس الذكاء .
٢ـ قد يكونوا بين المواليد المصنفين بالمتأخرين عقليًا أو الذين يوصفون ناقصي القدرات المختلفة .
٣ـ قد يرسبون في المدرسة الثانوية قبل التخرج .



يتعرض المولود غير الناضج بسبب ولادة ذات وزن منخفض لعدة مشاكل أكثر من الطفل الناضج والمتكامل ، والأسلاك الموصولة إلى هذا المولود بقصد مراقبة التنفس وعمل القلب .

قد يميز سلوك هؤلاء الأطفال النشاط الزائد (تفاعل فائض ـ مكثف ـ ممزق) مع الصعوبة في النمو الطبيعي والحرك السلوكي . وإذا كان وزن الطفل تحت المتوسط فإنه سوف يعاني من مشاكل أكبر من المشاكل العادية ، هل يعني ذلك أن الأكبر وزنًا هو الأفضل ؟ تجيب بعض الأبحاث المهتمة بهذا الشأن على هذا السؤال بالنفي . وقد أثبت دراسة أن الأطفال الذين كانوا أكثر من ٤٢٥٠ جرام أو ٩ رطل و٦ أونصات للذكور أو أكثر من ٤٠٠٠ جرام أو ٨ رطل و١٣ أونصه بالنسبة للأناث يميلون إلى مستوى ذكاء منخفض عندما يكونون في السنة الرابعة من العمر (Babson et al, 1969) .

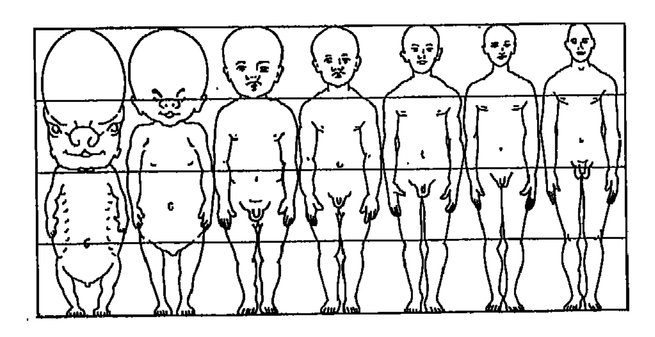
المواليد الجدد

تعني عبارة المولود الجديد لغويًا المولود للتو ، فتطلق على المواليد بعمر خمسة إلى سبعة أيام من حياتهم . وفترة المواليد الجدد تشكل الأسس الخاصة بالسلوك التي يقاس عليها التأثيرات المستقبلية للنضج والتعلم .

الشكل الجسماني الطبيعي وتناسقه :

قد تصاب الأم بنوع من الصدمة عند النظرة الأولى إلى وليدها النحيف الأحمر اللون حتى بعمر الشهرين ، والجسم ككل هو (١/٢٠) من طول وحجم الراشد ، ويبلغ حجم الرأس ربع حجم الجسم وذلك مقارنة بنمو رأس الراشد مع جسمه هو بنسبة السبع .

يبين الشكل (٥-٩) المواليد الجدد وأشكالهم بصفة عامة ، فعند الولادة يكون الوزن ٧ أو ٨ رطل والطول (٢٨) بوصة والمتوسط هو من ٣ إلى ١٦ رطلاً ومن ١٧ إلى ٢١ أو ٢٢ بوصة ، ويزيد الذكور بمقدار ١٪ عن الإناث . والمواليد لأبوين من مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع في أنحاء مختلفة من العالم أثقل ٦ إلى ٩ أونصات من المواليد لوالدين من الطبقة الدنيا (Mereditr, 1975) .



شكل (٥ - ٩) : التغيرات في شكل الجسم قبل وبعد الولادة

الحاجات الطبيعية : الجوع والعطش

يعبر المولود الجديد عن عطشه وجوعه بالبكاء والتحرك دون هوادة حتى يطعم أو يسقى . ويميل بعدها عادة إلى الهدوء ثم النوم ، إن أهم دورة في حياة المولود هي دورة الطعام والنوم فهو لا يهدأ عند الجوع ، ولكنه يهدأ أو ينام عند الإطعام .

يحتاج المواليد الأصحاء الطعام كل ثلاث ساعات تقريبًا، وقد أشار (Gasell and Ilg 1949) إلى أن المواليد يحصلون على سبع أو ثمان وجبات من الطعام يوميًا . ومع ذلك فإن هناك فروق فردية . وبعض المواليد يجوعون في خلال فترة قصيرة لا تزيد عن ساعتين ونصف الساعة ، بينما البعض الآخر يجوع بعد خمس ساعات . أضف إلى ذلك أن المواليد الجدد الذين يُبينون دورة محددة ثلاث ساعات مثلاً قد يكون لديهم فترة فاصلة أو أقصر أو أطول من الفترة الفاصلة المعتادة .

ولن ندهش إذا عرفنا أنه يمكن معرفة الاختلاف بين المواليد في عدد مرات الإطعام وبين المولود نفسه من وقت لآخر . فقد أطعم أحد المواليد عند طلبه للطعام كل يوم بين اليوم الثاني واليوم العاشر من حياته ، وتبين أنه في أحد تلك الأيام قد طلب الطعام إحدى عشر مرة ، ولكن في اليوم التالي ست مرات فقط ، ومع ذلك فإن هناك ميل لأن يكون ذلك نوع من المثابرة كما تبين من حقيقة أن هذا المولود نفسه كان يطلب الطعام خمسة أيام كل تسعة أيام تسع مرات(Simsorian and Mc Lenden, 1942).

أشار (Pratt, 1930) إلى أن إطعام المواليد الجدد يشير إلى ثلاث نشاطات :

١- توجه الفم - الرأس: الملامسة لوجنة الوليد يجعله يلتفت برأسه تجاه الطعام يتبعه فتح للفم وحركات مص .
٢- تآرز فعل الشفة مع الفم والاتجاه إلى فتح الشفة لتلامس الحلمة .
٣- حركات المص والبلع والتي تكوّن تناغمًا والبلع يوازن وقعه بناءً على المص وتبدو أهمية هذا التلائم على التنفس ، بحيث أن التنفس لا ينقطع خلال هذه العملية التناغمية مضافًا إليها فعالية تخف عند بداية المص وبعدها يصبح المولود نسبيًا أهدأ .

وعند ملاحظة سلوك المولود يومًا بعد يوم تجد أن الجوع والعطش ليس في الحقيقة إلا انعكاس . ومع أنه يرتكز على نمط الانعكاس ، فإن المص يتأثر بالدعم المتكرر لتأمين

الغذاء . فإذا لم يتم إشباع جوع الأطفال وعطشهم بسرعة كبيرة ، ترتفع التوترات وتزيد حركة الجسم ونشاطه .

النــوم :

يعتبر النوم نوع من السلوك الذي يتم استجابة لحاجات النسيج التكويني للجسم ، وفي كل يوم نميل إلى التفكير في النوم كغياب للسلوك ، ولكنها في المعنى النفسي نوع من السلوك المختلف في مدلوله عن سلوك اليقظة . وتظهر الملاحظات عن المواليد أنهم يمضون حوالي ٢٠ ساعة من وقتهم في النوم وإنهم يقللون الوقت تدريجيًا إلى حوالي ١٦ ساعة فقط .

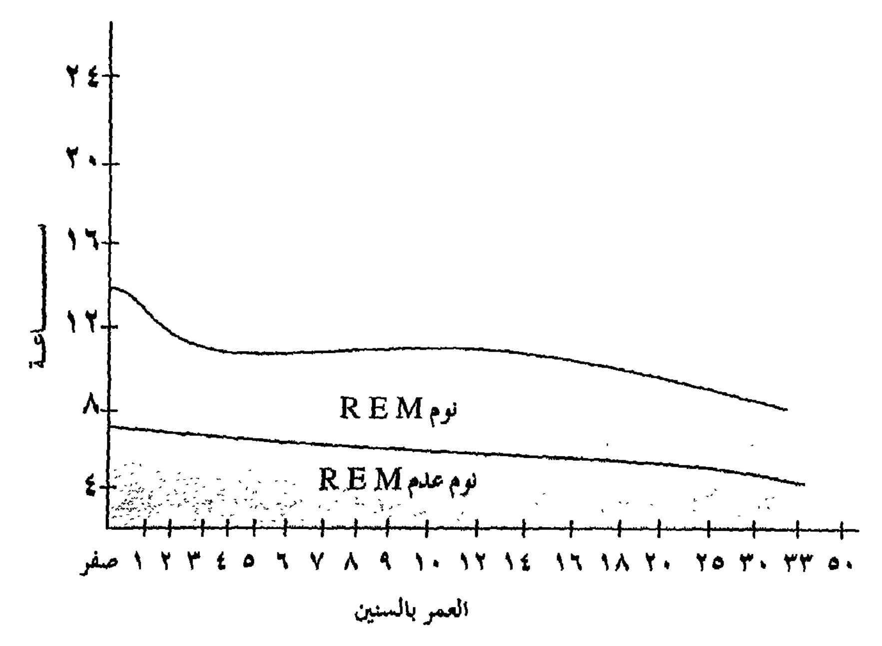
وتستمر كل فترة لثلاث ساعات وقد يكون هناك فترة ثمان أو سبع ساعات خلال ٢٤ ساعة (Gesell and Ilg, 1949) ، وخلال هذه الفترة من النمو فإن الطفل الصغير يكون غير واع أو منتبه لأي تمييز بين النهار والليل .

ومع إننا نميل إلى الاعتقاد بأننا نسبيًا هادئين ومستريحين خلال النوم الطبيعي ، تُظهر الملاحظات أن هناك مستويات متعددة تتدرج بين اليقظة والنوم ثم بعمق كنوم الغيبوبة ، وفي أحد المراحل الوسيطة فإن عيوننا تتحرك بسرعة من ناحية لأخرى تحت الجفون . وهي ظاهرة يمكن تسجيلها بواسطة أدوات كهربائية حساسة . وهذه الحركة السريعة للعين (Rapid eye movement) أو نوم حركات العين السريعة (R E M) مرحلة يكون فيه الحلم قد حدث وبدأ يأخذ دوره برد الاعتبار ولإصلاح العملية الطبيعية والتي تجري في الجسم . يؤكد أحد الباحثين أن هناك حاجة إلى الحلم حيث أن الشخص الراشد لا يستطيع أثناء الإيقاظ أن ينغمس في النوم المليئ بالأحلام في ليلة معينة وقد يتورط في نوم أكثر من (R E M) في ليال أخرى (Dement, 1960) .

يمضي الرضّع نسبيًا وقتًا أطول في النوم الذى يحركون فيه أعينهم أكثر من البالغين . كما يمضي المواليد الجدد وقتًا أطول في هذا النوم من الرضّع . وقد بينت الملاحظات أن كمية الوقت المستهلك فى النوم يقل مع الوقت ، ويقدر التناسب الخاص بالنوم المبذول في مرحلة (R E M) بخمسين في المئة وهذه النسبة تنحدر بسرعة ثم تستقر على مستوى حوالي ٢٠٪ بعد السنة الثالثة من العمر ، (Roffwang et al, 1966) .

الحاجة إلى الأوكسجين :

إن القدر المناسب من الأوكسجين مهم جدًّا من أجل حفظ الحياة ، والحاجة للأوكسجين عند الوليد الجديد مكثفة جدًّا ، لأن استنشاقه الضرورى لعملية التنفس لا يكون ثابتًا عند وقت الولادة . وخلال بضعة أيام فإن مستواه فى جسم المولود يصبح ملائمًا للحاجات العادية .



شكل ٥-١ التغيرات فى متوسط كم النوم المصحوب وغير المصحوب بالأحلام فى أثناء الحياة
(Rogguarg) Muzio and Dement, 1966

تعمل آلية التنفس عند المولود الجديد جيدًّا على وجه العموم ، وتقل احتمال أن يقع فريسة للموت المفاجئ بسبب توقف التنفس بين عمر شهر وسنة . وفي الوقت الحالي لا يملك أحد أدنى فكرة عما يحدث للطفل الذي يبدو صحيحًا جسديًّا عندما يتوقف عن التنفس لمدة عشرين ثانية أو أكثر . وهناك من يقول بأن معظم تلك الوفيات ظهرت عندما يستطيع الطفل النوم خلال الليل بدون طلب للطعام (Marx, 1975) .

الحاجة إلى المثير :

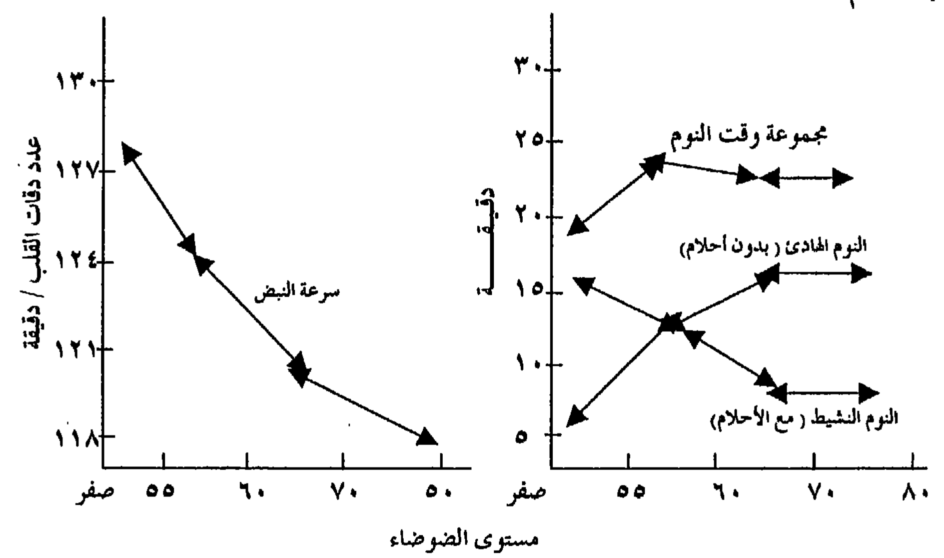
يشترك الحيوان مع الإنسان في الحاجة إلى المثير ، وسبق أن ناقشنا الحاجة إلى اليقظة في الفصل الرابع ، وذكرنا الدراسات الدالة على أن المواليد الجدد يفضّلون إلى حد ما المثير القوى أكثر من المثير اللطيف ، وتتضح الحاجة الملحة إلى المثير فى إحدى الدراسات حيث أن خمسة من المولودين أقل من الوزن الطبيعي قد مُسِّد عليهم بلطف لمدة خمس دقائق بالساعة وفي كل ساعة من ساعات اليوم ولمدة عشرة أيام ، وذلك منذ اليوم الأول للولادة وهذا التمسيد قد تم من قبل ممرضة أو مساعد، حيث كان يفرك رقبة كل واحد من المواليد. وكذلك الظهر والذراعين وأخذت مجموعة من خمسة أطفال ناقصي الوزن في المستشفى ، كمجموعة ضبط فأظهرت النتائج أن أطفال الدراسة كانوا أكثر نشاطًا من أولئك الذين يمثلون مجموعة الضبط . وازداد وزنهم إلى الوزن الطبيعي بسرعة أكبر من الآخرين ، أضف إلى ذلك أن الطبيب الذي لم يكن على علم بما يجري عن نوعية التجربة قد وصف أطفال مجموعة الدراسة بأنهم صحيحي الجسم أكثر من الآخرين من ناحية الحجم ودرجة النمو ، وذلك عندما فحص كلا المجموعتين بعمر سبعة وثمانية أشهر (Solkoff et al, 1969).

وتفيد حقيقة أن يستجيب الأطفال في المجموعة التجريبية بطريقة جيدة للإثارة اللمسية بأن هذا المثير يمثل حاجة ملحة . وفيما يخص هذا الموضوع افترض (Salk, 1960) أن المواليد الجدد يفتقدون استماع أصوات ضربات قلب الأم ، ولذلك قام بطريقة لبث الصوت الخاص بضربات قلب الإنسان بالدرجة العادية لعدد ١٠٢ من المواليد الجدد لمقارنتهم بمجموعة ضبط مكونة من ١١٢ مولود لا يستمعون لهذا الصوت ، فتبين أن مواليد المجموعة الأولى قد اكتسبوا أوزانًا بسيطة ، وأن المواليد في مجموعة الضبط قد فقدوا أوزانًا .

وقد تابعت (Yvonne Brackbill) أبحاث سالك الذي اكتشف أنه ليس هناك اختلاف فى المواليد بين التأثير لضربات القلب وأنواع أخرى من الأصوات . وقد لاحظت براكبيل مع ذلك أن الأطفال يبكون أكثر عندما لا يكون هناك صوت من أي نوع ، ولهذا قامت بإجراء تجربة يتعرض من خلالها الأطفال لأربعة مثيرات من أصوات عالية وأضواء لامعة ومضايقة بالملابس وزيادة في درجة الحرارة . وقد بينت النتائج أنه كلما زاد المثير شدة

كـلما زاد نـوم الأطفـال وقـلّ بكـاءهم وكذلـك قـل النشـاط الحركي والتنفس غير المنتظم وسرعة دقات القلب أيضًا (Brackbill, 1973) .

وفي تجربة لاحقـة قامـت براكبـيل في ١٩٧٥ بـتعريض المواليـد الجـدد إلى مسـتويات عديـدة مـن الأصـوات مـن أجـل تقريـر التأثير على سلوكهم في النوم واليقظة . وقد لوحظ المواليـد لمـدة ساعة في البداية في محضـن عـادي بحيـث يكـون معدّل الصوت حوالي (٥٥) ديسـيبل . ثـم وضـع المواليـد في مكعـب خـاص حيـث كـانوا يسـمعون تسـجيلاً مـتكررًا لحديـث هـامس عـن طـريق جهـاز الكترونـي وبكـثافة ٦٠ ، ٧٠ ، ٨٠ (ديسـيبل) كمـا في الشـكل (٥-١١) الـذى يشـير إلى مسـتويات أعلى لأصوات لها تأثير مريح أكثر ، وعند ذبذبـة ٨٠ (ديسـيبل) بـدأت دقـات القلـب في الإبطـاء وازداد قـدر الوقت المبذول بهدوء أو بنوم بـدون أحلام بينما حدث انخفاض فى الوقت المبذول في النشاط أو النوم المصحوب بالأحلام .



الشكل (٥-١١) العلاقة بين مستوى الصوت والمستويات الحقيقة في المواليد الجدد كما قيست عن طريق متوسط ضربات القلب وكمية الوقت المبذول في النوم بالأحلام وعند النوم بدون أحلام **(Brackbill, 1975)**

ومـع أن الفهـم العـام يملـي علينـا أنـه كـلما كـان المثير أكثر شدةكلما كان الانزعاج أكـثر . إلا أن دراسـة براكبـيل أثبتـت أن العكس صحيح وأن زيادة شدة المثير تسهل النمو الصـحي خـلال أوقـات معقولة بالطبع ، ذلك لأن المثير قد يصل إلى درجة يعتبر فيها مزعجًا

أكـثر مـنه مـريحًا . ومـن المنطقي استنتاج أن المثير عـنـد درجـة معينة يعتبر مُرضيًا لأنه يلبي حاجات نفسية أساسية وضرورية .

وتشـير الدراسات أيضًا إلى أن المولود الصغير يتجاوب مع الإثارة للمنطقة التناسلية . فـإذا كـان الطفـل في نوبـة بكـاء فـإن الإثـارة في هذه المنطقة تميل إلى إسكاته . وقد اكتشف (Lutsman, 1956) أن الأطفـال المولـودون حديثًا كانوا حساسين جدًا إلى الإثارة اليدوية وإثارة ضغط الهواء في المنطقة التناسلية .

وتـبين في دراسـة أخـرى حيـث تمـت ملاحظـة تسـعة أطفـال ذكـور لمدة ثمان ساعات ونصـف متتالـية في الـيوم ولـمدة عشـرة أيام ، وقد لوحظ الانتصاب مرة على الأقل كل يوم في سبعة مواليد جدد وأظهر الاثنين الآخرين نفس السلوك عند اليوم الثامن واليوم التاسع ، وحدثـت هـذه الاسـتجابات بشـكل مـبدئي عـن طـريق المـثير الداخلـي مـثل المـص القـوي أو امتلاء المثانة بالبول التى قد تؤدي إلى نفس الاستجابة .

وقد لوحظت أكثر الاختلافات الفردية فى عدد مرات الانتصاب فتباينت من متوسط أربـع مـرات إلى ٣٥ مـرة في الـيوم ، وقـد تحدد هذا الإحساس في المنطقة التناسلية وتبين أنه غير مثيرًا للسرور وكان متصاحبًا مع عدم الراحة من البكاء والقلق والتصلب في الأطراف، وعـندما توقفـت عمـلية الانتصـاب انقلبـت الصـورة وأصـبح الأطفـال أكثر هدوءًا وراحة وأصبح البكاء معدومًا تقريبًا (Halverson, 1943) .

وقـد يكـون الانتصـاب تجاوبًـا غير انتقائي عند اليقظة ، وذلك لأنه يمكن إحداثه أيضًا بإثارة مناطق حساسة أخرى من الجسم مثل الكف وباطن القدم والشفاه .

ويبدو أيضًا إمكانية إحداث الانتصاب بواسطة اليقظة التي تحدث عند النوم المصاحب للأحـلام ، والظاهـر حاليًا أن الانتصاب الذي يحدث للرجال والأولاد عند اليقظة من النوم لـيس رد فعـل لـمثانة مملـوءة بالـبول كما يفترض عامة الناس ، ولكنه رد فعل مصاحب لنوم مليء بالأحلام (Williams et al, 1973) .

الاستجابات الحسية

رد الفعل للمثير البصري :

رغم أن كل أجزاء العين متكاملة فعليًا منذ الولادة إلا أن المواليد الجدد لا يبصرون إلا في مرحلة متأخرة . والكرة العينية صغيرة والعدسات واسعة ومكورة ولعصب الإبصار جزء فقط من الغلاف الدهني الأبيض ، وهو ضروري وملائم للإرسال العصبي . وإنه من الصعب الانبهار بعد ذلك من حقيقة كون بؤبؤ عين المولود يستجيب بكسل مع الأنوار الباهرة . ومع أن هناك تحسن ملموس خلال ٢٤ ساعة الأولى للحياة فإن الطول البؤري للعين يميل إلى الثبات عند سبع بوصات ونصف ، هكذا فإنهم لا يبصرون بطريقة واضحة أقرب الأجسام (Hynes et al, 1965) ، ومن المحتمل أن يكون المولود الجديد غير قادر على تمييز الألوان المختلفة .

وقد اكتشف (Fantz, 1963) أن المواليد الجدد يبصرون الصور باللونين الأسود والأبيض فقط ، مع عدم تمكنهم التمييز بين المثير المسطح والمجسم ، كما يبدو أن لديهم ما يفضلونه فقد اكتشف (Nelson and Kessen, 1969) أن المواليد الجدد يميلون إلى النظر إلى الزوايا الحادة في المجسمات أكثر من نظرهم إلى الخطوط المستقيمة .

ويتجاوب المواليد الجدد مع درجات مختلفة من الإضاءة . فقد لوحظ أنهم يغلقون أعينهم لحظيًا في حالة الضوء المفاجيء أو عند رؤية الأجسام المتحركة باتجاه العين ، وخلال يوم أو يومين بعد الولادة تتم ملاحظة رد فعل إنسان العين (الاتساع أو الضيق في التجاوب مع الضوء). وتكتشف حركات العين المختلفة وهى تتبع المثير أثناء التحرك العيني (الارتجاج السريع لتثبيت النظر يحدث عند القراءة مع البالغين ، والتناسق هو تحرك العينين مع بعضهما وتحرك الرأس باتجاه واحد . مع تحرك العين في الاتجاه المقابل) .

تستجيب حركة العين نتيجة لانعكاس في الشخصية أو على الأقل لكون أي جسم له حدود ، وعمليًا فإن أي مثير بصري إذا كان كثيفًا بشكل كاف سوف يحرك الدورة

الدموية والتنفس مثل التجاوب عند الترويع الفجائي ، وهكذا فإن الانعكاس وكتلة النشاط هما رد فعل المثيرات النظرية .

رد الفعل للمثير السمعي :

تساءل الباحثون عن قدرة المواليد الجدد على السمع خلال الأربع والعشرين ساعة بعد الولادة . وتبين باستعمال أجهزة متطورة ومنهجية مثل جهاز رسم المخ الكهربائي أن للصوت تأثير على الجهاز العصبي للمولود لجديد (Kessen et al, 1970) ، ويمكن له أن يفرق أيضًا بين طبقات الصوت المختلفة من عمر يومين وصاعدًا (Hut et al, 1968) .

أجرى (Condon and Sander, 1974) سلسلة من التجارب المهمة قدّما خلالها أفلامًا للمواليد عن وجود راشدين يتكلمون . وعند عمل مقارنة للفيلم صورة بعد أخرى من خلال تسجيل الكلام الخاص بالراشدين تبين أن المواليد الجدد يميلون إلى تناسق أجسامهم وحركاتهم على إيقاع الكلمات والأصوات .

وقد لوحظت نفس هذه الظاهرة عندما سمع المواليد الجدد أشرطة مسجلة للكلام أما باللغة الصينية أو الإنجليزية لكنهم لم يتجاوبوا لتسجيلات الحروف المتقطعة أو صوت الطرق (النقر) . ولا تثبت هذه المكتشفات أن المواليد الجدد قادرين على السمع فقط بل على المشاركة في التعامل الاجتماعي أيضًا حسب البيئة المحيطة . ويقترح Condon and Sander أن هذا التناغم المساهم في التفاعل الاجتماعي يجهز الأطفال من أجل الظهور كأعضاء متحدثين في مجموعة العائلة .

واكتشف (1971) Marvin L. Simmer أن أطفال السبعين ساعة من العمر يبكون عندما يسمعون الآخرين من المواليد يبكون . وأكثر من ذلك فقد كانوا قادرين على إظهار أن هذا التجاوب كان بالتحديد ردًا على صوت البكاء كما تبين أن الأصوات غير المحددة بنفس الكثافة بما فيها الكمبيوتر المقلّد لأصوات بكاء المواليد الجدد تثير قليلاً من البكاء.

وقد تابع (1976) Sagi and Hoffman أبحاث سيمر باختبارهما للأطفال بعمر ٣٥ ساعة وحصلا على نفس النتائج الأساسية . واستنتجا من دراستهما ودراسات سيمر

إمكانية الاستجابة الانفعالية كرد لفعل لا إرادى توتري وهذا توضيح غريزي . بينما هناك توضيح توافقي ، وهنا تكون ضرورة المزيد من الأبحاث من أجل تحديد أي من هذين التفسيرين هو المؤثر .

وأوضحت كلا الدراستين بالمصادفة أن المواليد الجدد من الأناث كن أكثر اعتناقًا للعاطفة الغريزية . فكن أكثر تجاوبًا مع بكاء الآخرين من الذكور ، وهو اكتشاف يتعلق بأبحاث تبين طفلة في الرابعة من العمر أكثر اعتناقًا للعاطفة الفطرية ، وهكذا فإنها أكثر ميلاً إلى التعاون مقارنة بالأولاد الذكور من نفس العمر(Levine and Hoffman, 1975) .

رد الفعل للمثيرات الحسية الأخرى :

في استطلاع للأبحاث حول الاستجابات الحسية والادراكية عند الأطفال استنتج (Spears and Hohle, 1967) أن المواليد الجدد يستجيبون مع كل المثيرات إذا كانت ذات رائحة نفاذة . وتزداد الاستجابات بسرعة بعد ثلاثة أو أربعة أيام من العمر مع مثيرات أضعف .

يستجيب المواليد الجدد بشكل مختلف للحليب والماء ، وكذلك لمحاليل تحتوي السكر أو الملح . ويميل محلول السكر في الماء إلى إثارة واستمرار عملية التجاوب (المص). بينما يثير السائل المالح عملية المص . فهناك مع ذلك فروق شاسعة فردية بين المواليد حيث لوحظ (مص) الأصبع الإبهام أو الأصابع ككل أو اليد بعد فترة قصيرة من الولادة ، وهناك أيضًا صورة درامية لجنين يمص إبهامه وحتى قبل أول طعام (Kessen et al, 1970) .

ويتجاوب المواليد الجدد مع اختلاف تركيز السكر مثلما يفعل الكبار ، وعندما أعطى (Nowlis and Kessen, 1976) مواليد جدد (سكروز وجلوكوز) بأنواع مختلفة كان السكروز أكثر إثارة (للمص) من الجلوكوز ، وكلما كان المحلول مركزًا كلما زادت طاقة المص .

وقد توصلت أبحاث Spears and Hohle إلى إمكانية الاستجابة للضغط واللمس لدى الأطفال المولودين لتوهم . وحديثًا أمكن استعمال الصدمات الكهربائية الخفيفة والتي تجعل المدقق يقيس كمية المثير بدقة . وأثبتت النتائج أن كمية المثير تقل ظاهريًا بعد كل يوم

يلي الولادة ، وبمعنى آخر يستجيب الرضيع أسرع كلما قلت كمية الكهرباء ، ومع أن الأطفال يمتلكون تجاوبًا مختلفًا في درجات حرارة مختلفة فإننا نستطيع اعتبارهم قادرين على التمييز بينها . وتفترض إحدى الدراسات أنه لا قيمة للحليب الدافيء عن الحليب البارد . فقد استعمل الباحثون أطفالاً غير ناضجين من أجل الحصول على نتائج خاصة عن عملية تقدمهم . فأعطى الحليب على درجة حرارة الجسم الممنوح لسبعة عشر طفلاً ، بينما أعطي ستة عشر حليبًا مأخوذًا من الثلاجة مباشرة على درجة حرارة (٤٥) إلى (٥٢) فهرنهايت . ولم تبين الملاحظات عن المجموعتين على أكثر من ألفين رضعة أي اختلاف على درجة (فهرنهايت) لأولئك المتلقين للحليب البارد فلم يكن هناك اختلاف في اكتساب الوزن ، أو البكاء ، أو النوم أو تعدد مرات القيء (Holt et al, 1962) .

وتغيير وضع المولود يثير « التوازن » التجاوبي والذى من خلاله يحرك المولود نفسه حتى لا يكون بعيدًا عن التوازن . ومع أن الأجهزة الدموية والتنفسية تعطي بعضًا من المثيرات فإن ازدياد المثيرات الداخلية تأتي من خلال الأجهزة الهضمية وكذلك الأجهزة المخلصة من الفضلات مثل التبول والعرق .

الاستجابات الحركية

التصنيف الشامل :

هناك تمايزًا واضحًا بين الاستجابات الحركية والحسية تجاه المثير ، وهناك أيضًا لائحة من الاستجابات للمثيرات مثل العين والفم والجزع والأطراف .

١ـ (استجابات العين): الفتح والإغلاق للجفون ـ إنسان العين ـ المتابعة البصرية والتنسيق بين الاستجابات للمثيرات البصرية .

٢ـ (استجابات الوجه والفم) : الفتح والإغلاق وتحرك الشفة ـ المص ـ لفظ الأشياء عن الفم ـ التثاؤب ـ والتكشير .

٣ـ (استجابات الحنجرة والبلعوم): البكاء والبلع والسعال والقيء والأصوات المختلفة والإمساك عن التنفس .

٤ـ (حركة الرأس): بارتفاع وانخفاض وإلى الجانبين والتوازن بينهما لتغيير وضع الجسم .

٥ـ (استجابات الذراع) : إقفال اليد وثني الذراع وضرب الوجه والقبض والحركات العشوائية .

٦ـ (حركة الجذع) : تقوس الظهر.

٧ـ (استجابات الأرجل والأقدام) : هز الركبة والرفس (الرجلين في نفس الوقت) والقفز (عندما يستطيع الجلوس والإقدام مساوية للأرض) وتحريك إصبع الرجل .

٨ـ (تناسق الاستجابات لأجزاء كثيرة من الجسم) : في وضع الراحة والنوم (طي الأرجل) قبضة مقفلة الأذرع مستقيمة من الكتف والنصف العضدي للذراع متحرك عند زوايا متوازية حتى الرأس ، الوضع المرن (الطفل القادر على الاستقامة جلوسًا) ويميل إلى الأمام ، الأذرع تمتد إلى الأمام والأرجل تشد إلى فوق) مشدود مهزوز ـ لا يستريح أثناء البكاء ـ زحف الجسم ـ يهز الجسم ـ الراحة الكاملة . (فرد الأذرع والأصابع ـ مد الأرجل ورمي الرأس إلى الخلف) .

وبالرغم من لائحة النقائص فإن مخزون سلوك المولود الجديد سوف يبقى مذهلاً ومتنوعًا . حيث أن الطفل كتلة من الحركات ، ويبدأ المولود الجديد حياته باستجابات عادة ما تكون معقدة وكثيرة .

الانعكاسات :

يطلق تعبير « انعكاس السلوك » على مجموعة التفاعلات الفيزيائية والتي لم تعلم أوتُنجز ولكنها تعني أكثر الوظائف الحيوية النابعة من عضلاتنا وأعصابنا وأعضائنا . وقد وصفنا بعضًا منها كتجاوب البؤبؤ للضوء والقبض أو الانعكاس الداروينيّ الحاصل عندما يلامس باطن كف الطفل هذه الانعكاسات (أو ردود الفعل) التي جذبت أكبر قدر من انتباه التلاميذ لسلوك الطفل ، وهي التي تميل بنا إلى حذفها من رصيدنا بعد عدة أسابيع أو أشهر وسوف نضعها هنا باختصار:

❑ (الانعكاس المصي): ويحدث عند ملامسة خد المولود وتظهر في الأطفال اليقظين مباشرة بعد الولادة، ويتحقق ذلك بارتباط المولود بتقديم الطعام له. ومنذ الأزل فقد فركت الأمهات والممرضات خد المولود الجديد من أجل استخلاص الانعكاس الجذري ، وهكذا يتم تشجيع إكمال المص وإتمام الوجبات بدون النعاس .

❑ (انعكاس « بابنسكي ») : يظهر في شكل محدد مستمر بالارتفاع بإصبع القدم وذلك عند ضرب باطن قدم الطفل المولود حديثًا برقة . وعند عمر ستة أشهر عند تربيت باطن القدم بخفة يتولد انحناء لإبهام القدم إلى اسفل .

❑ (انعكاس « بابكين ») : يظهر بناءً على ضغط باطن كف الطفل المستلقي على ظهره . مما يسبب إدارة الطفل بوجهه لأعلى ويفتح فمه .

فعندما يستلقي الطفل على ظهره فإن النفخ على جلده سوف يؤدي إلى أن يتصرف بانعكاس كسولي (احتضاني) وإن أذرعته ورجليه ستكون مستقيمة وظهره منحن ورأسه ملقى إلى الخلف ، وفي المرحلة الثانية من التفاعل يحضر يديه إلى منتصف الجسم في حركة ضم أو قبض ، وقد افترض بأن الانعكاس الظاهر بين الشهر الثالث والشهر الرابع له قيمة لاستمرارية حياة الطفل .

ويحدث القبض أو الانعكاس « الداروينى » عندما يكون كف المولود مطروق بخفة . وجد Myrtle Mc Graw في عام ١٩٤٠ أن قدرات الطفل لأن يتحمل وزنه بهذه الطريقة عالية نسبيًا في الأسابيع الأولى ، وبعد ذلك تنحسر إلى مستوى أقل بعد ستة أشهر . ولكنه يستطيع قبل عمر خمس سنوات أن يتحمل وزنه بطريقة التعلق وهي القدرة التي كانت عنده عندما كان في اليوم الأربعين من عمره .

وعندها يُحمل الطفل بين اليدين بحيث أن رجليه العاريتين تلامسان الأرض سيقوم بحركة كأنه يخطو ، وهذا المشي هو انعكاس تقليدي يسقط بعد الأسبوع الثامن ولكن يمكن إعادته إذا ما دفع الرأس إلى الخلف . وقد أجمع بعض الباحثين على أن المولود عندما يحاولون (تمشيته) سوف يتعلم الكلام بعمر مبكر أكثر من الطبيعي (Zela 30 et al, 1972) .





عدد الاستجابات التي يبديها المواليد الجدد تجاه المثيرات الحسية قد حددت جيدًا ويمكن التنبؤ بها .
رد الفعل التلقائي حسبما هو مبين في الصورتين ويمكن استخلاصها من المولود بجعله مستلقيًا على ظهره
ثم يضرب الفراش من حول رأسه فجأة سيستجيب الطفل حينها برفع يديه مفتوحتين للأعلى
مع فتح الأصابع ويتبع ذلك مباشرة إعادة الذراعين إلى جانب الجسم وفي الصورة الثالثة
إنعكاس المص ويستخلص من الطفل عند لمسه قرب الفم .

سوف يؤدى وضع المولود في الماء منكبًّا على وجهه إلى انعكاس السباحة ، إن المولود الجديد يسبح ورأسه إلى أسفل ويتنفس من فمه (Myrte Mc Graw, 1943) وقد لوحظ أن الانعكاس يتضح منذ الولادة ثم يتلاشى بسرعة ويبدأ التعثر غير المنظم والعناء بعد حوالي ١٠٠ يوم وأكثر الأطفال لا يمكنهم إعادة إجادتهم للسباحة مثلما أتقنوها كمواليد جدد إلا إذا استطاعوا تحقيقها بطريقة عادية من خلال التدريب أو التقليد .

التعلم عند المواليد الجدد :

يمكن الوصول إلى حقيقة احتياجات المواليد الجدد المختلفة للمثيرات المقترحة والتي تتيح التعلم من خلال التجربة ، وقد أعاد (Arnold J. Sameroff, 1971) النظر في الأبحاث واستنتج العامل التقليدي للتكيف .

يحصل التكيف التقليدي عندما يكون المثير مشروطًا ومحايدًا ومتحدًا مع المثير غير المحايد وغير المشروط ، وفي حالة الكلب يصبح الحافز المحايد للشوكة الرنانة متحدًّا مع (بودرة اللحم) وهكذا فإن أي منهما سينتج اللعاب كتجاوب . فالمثيرات مثل الشوكة الرنانة وأجراس الكهرباء المستعملة في العامل التكيفي للتجارب جديدة بالنسبة للمواليد الجدد وهم يتجاوبون دفاعيًا بدلاً من إعطاء استجابات متجهة حياديًا أكثر . والآن ما الذي يجعل «تفاعل التجاوب» الموجه قائم على حالة اليقظة والتي هي أساسية للتكيف المشروط.

اقترح Sameroff فرضيات لشرح الصعوبة لإرساء التكيف التقليدي ، فإما أن يكون المولود الجديد غير قادر على التجاوب لتغيرات المثير أو أن يكون قادرًا على التجاوب لمتغيرات عامة ، ويجب أن يطور الطفل القدرة لإدراك المثير ، وتفترض الدراسات الأجدد أنه بإمكان المواليد الجدد عمل بعض التميز المبدئي في المثير ، وهكذا فإن السنوات القليلة المقبلة سوف تبين بعض التجارب مع التكيف التقليدي للأطفال .

ملخص الفصل الخامس

يحدث الحمل عندما تتحد الخلية القادمة من الذكر (الحيوان المنوي) مع البويضة التي تستمر في النزول داخل قناة فالوب قادمة من المبيض ، وتبدأ البويضة المخصبة بالانقسام وإعادة الانقسام فتصير (بلاستوسست) وتستمر بالحركة باتجاه الرحم وتتعلق بجدارة وخلال أيام قليلة تصبح المشيمة هى وسيلة الاتصال غير المباشر بين الأم والكائن النامي ويتم تبادل الغذاء من خلالها .

وبنهاية الشهر الأول يبلغ طول الجنين $\frac{١}{٤}$ بوصة ويصبح شكله مثل الهلال وله براعم ستصبح بعد ذلك الأطراف . وتتم عملية التطور بطريقة سريعة للغاية خلال الأسابيع الأولى . وبنهاية الشهر الثاني يصبح طوله $١\frac{١}{٢}$ بوصة ويبين بعض الملامح الإنسانية ، وعندما يصبح الجنين بعمر سبعة أشهر يصبح طوله ١٦ بوصة ويزن ثلاثة أرطال ، ويمكن أن يحيا بظروف ملائمة وبيئة ملائمة المناخ إذا ما ولد قبل أن ينضج تمامًا عند هذه المرحلة .

ويميل الأطفال المولودون لأمهات محرومات اقتصاديًا إلى النقص في الوزن ، ربما لأن تغذية الأم تكون دون المعدل الطبيعي ، وبسبب الوزن المنخفض أو عدم النضج ، يسجل الأطفال نسبة مرتفعة من الوفيات أكثر من الأطفال تامي النضج . وتتعرض الأمهات اللاتي يعشن في بيئة فقيرة إلى بعض العدوى التي قد تنتج عيوبًا خلقية وقد تسبب تخلفًا عقليًا أو عمى وصمم في الأطفال . ويؤدى الاستعمال العادي للمخدرات بواسطة الأمهات الحوامل إلى التأثير السلبى على الأجنة .

وتحصل الحوامل المدمنات على التدخين على عيوب غير عادية في الأجنة ، ويحدث ذلك أيضًا عند استعمال (تاليدو مايد) والتعرّض المفرط لأشعة (×) وعدم التوافق في عامل الدم (RH) . ويمثل الحمل أزمات متطورة في حياة المرأة ويؤثر على العلاقة بين الأم والطفل لاحقًا ، وتشير دراسة (Doty) إلى أعراض طبيعية أكثر فى الحوامل من طبقات متوسطة عن الحوامل من الطبقات الدنيا ، ولكن اتجاهاتهن في العموم أكثر إيجابية .

وتكون اتجاهات الأمهات اللاتي يلدن لأول مرة أكثر إيجابية من الأمهات اللاتي يلدن للمرة الثانية ، يقول الطبيب البريطاني أخصائي الولادة (Dick Read) إن ولادة الطفل لا بد وأن تكون أقل ألمًا وإن عقاقير تخفيف الآلام غير ضرورية ، وذلك إذا ما مارسته الأم دون خوف وهي نصائح أعطيت للحوامل في عملية التدريب على إرخاء الأعصاب كليًا (Ferdenand La Mize) .

وقد قلّت نسبة ولادة الطفل الميت بشكل ملحوظ خلال الخمسين سنة الماضية . وبالرغم من أن نسبة وفيات المواليد في الولايات المتحدة متدنية فهي أقل من ذلك في بلاد صناعية أخرى ، كما أن نسبة الوفيات من غير البيض أكثر منها لدى البيض .

ويمكن تقييم الحالة الطبيعية مباشرة بعد الولادة بواسطة فحص (Apgar) ، وهو اختبار يترابط مع مقياس النمو خلال شهور أو ربما سنين مقبلة . ويشير مقياس (برازيلتيون) للولادات إلى أن هناك علاقة بين الجرعة المخففة للألم من العقاقير المعطاة للأمهات خلال عملية الوضع وبعض درجات الكسل أو نقص في الاستجابات في الأطفال خلال الأيام والأسابيع الأولى .

وخلال الخمسة أو السبعة أيام الأولى من حياة الطفل فإنه يشار إليه كمولود جديد . ومعدل وزن المواليد الجدد سبعة أو ثمانية أرطال وطول المولود حوالي (٢٠ بوصة) ورأسه حوالي (ربع حجم جسمه الكامل) ، ويقدم الغذاء إلى المولود الجديد حسب البرنامج بمعدل سبع أو ثمان مرات في اليوم ، ولكن هناك مع ذلك تنوع في البرامج للأفراد من المواليد كما هو بين الأطفال أيضًا . ويمضي المواليد الجدد ($\frac{٥}{٦}$) من وقتهم في النوم خلال اليوم ، ونصف معدل نومهم يتزامن مع تسارع العين في التحرك تحت الجفون المغلقة (REM) ، ويميل كمية الوقت المبذول في النوم إلى النقصان بسرعة خلال الطفولة والمرحلة التالية وأكثر تدريجيًا في مرحلة المراهقة وسنوات البلوغ . ومنذ ثلاث سنوات وصعودًا من عمر الطفل فإن نوم (REM) يشمل حوالي خُمس مجموع وقت النوم . ويحتاج المواليد الجدد

مثل أي كائن إلى ما يثيرهم ويناموون أفضل بتعديل طريقة سمعهم ومن خلال المثير الطبيعي ، وتميل الإثارة في المنطقة التناسلية إلى تهدئة الطفل .

إن جهاز الرؤية عند المواليد الجدد غير متطور بالكامل إلا أنه يتمكن من التجاوب للألوان برؤية مناطق الأسود والأبيض ، وخلال بضعة أيام من الولادة يكون البؤبؤ عاكسًا لبعض التناسق في حركة العين . وبالرغم من أن الجهاز السمعي يكون غير متطورًا فيمكن له تمييز التناغم لكلام الكبار ، وحواس التذوق والشم والضغط واللّمس محدودة عند الولادة . ولكن تزداد الاستجابات بسرعة بعد ذلك ، ومع أنه يمكن للمواليد الجدد التجاوب مع درجات حرارة مختلفة تشير الأبحاث إلى تفضيلهم للحليب الدافيء والبارد دون تفرقة.

والمواليد قادرون على عدد كبير من الاستجابات ، وهو الأمر الذي أصبح متناسقًا ومختلفًا في الأسابيع والشهور اللاحقة. وتنشأ ظاهرة رد الفعل المصي عند الولادة . كما يظهر انعكاس (بابنسكي) وانعكاس (بابكن) والراحة المسترخية الانعكاس (رد الفعل الدارويني أو القابض والانعكاس الماشي (السباحة) . ويمكن تحقيق عامل التكيف مع المواليد الجدد ولكن التجارب التكيفية التقليدية صعبة التنفيذ بسبب عدم إمكانية استعمال المثير من أجل التكيف فى مجموعة ضبط من المواليد الجدد .




Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

الفصل السادس

النمو الحسي - الحركي والنموالعقلي

« يبدو أن الحجم الأفضل والدائم لتجمع الخلايا العصبية يعتمد على استمرارية تعرضها للمثيرات. ويبدو وكأن ذلك التجمع قد بني في الطفولة المبكرة وهي تحت ظروف مقاومة فلا تضمحل أو تتغير. ولا نملك إجابة على كل سؤال مهم لما يحدث لجميع الخلايا إذا ما حاولنا دراسة الأمر في الحال أو على العكس إذا ما تأخرنا في دراسة الأمر لفترة طويلة حيث تحتاج الخلايا العصبية لمزيد من الدراسة دائما » .

(J. M. Tanner, 1970)

ورغم أننا نعتقد جميعًا أننا نعلم ماذا تعنى كلمة المولود فإن اللفظ يحمل عدة معاني ، فالمولود يعني « مخلوق لا يتكلم » ، وتوضح الممارسة العملية أن الرضيع هو من لديه أقل من ١٨ شهرًا. ليس هناك من مولود يمكنه الكلام ويمكنه الاعتناء بنفسه وجميعنا نفكر بهذه الحقيقة الأخيرة بما يتعلق بالطفولة . وبعبارات أخرى أقول:

« الطفولة هي الفترة الكاملة منذ الولادة إلى الرشد أي ١٨ سنة أو حتى ٢١ سنة من العمر ، وإلى حين الوصول إلى سن الرشد فإن الفرد لا يمكنه الكلام عن نفسه في الأمور الشرعية ولا يمكنه الدخول في عقود إلا إذا تحمل شخص راشد المسؤولية عنه » .

وفي هذا السياق سوف نلتزم بالمعنى المتكرر يوميًا عن الطفولة (بمعناها النفسي) ولحدد نقاشنا حول الفترة منذ الولادة إلى منتصف السنة الثانية من العمر ، حيث تتحقق كمية كبيرة من النمو البيولوجي خلال هذه الشهور القليلة . وحيث أننا قد انتهينا من الحديث عن البيئة الثابتة والداخلية في داخل الرحم فإن المثير الخارجي يلعب دوره المهم

في حياة الكائن الصغير ، ومن خلال هذه الخبرة مع العالم يتعلم الطفل طرقًا جديدة من السلوك . وفي الواقع تفوق كثافة التعليم خلال مرحلة الطفولة عن الفترات الأخرى للنمو ، ومع ذلك يبقى تأثير النضج كما يتبين بوضوح من النمو الجسدي .

النمو الجسدي

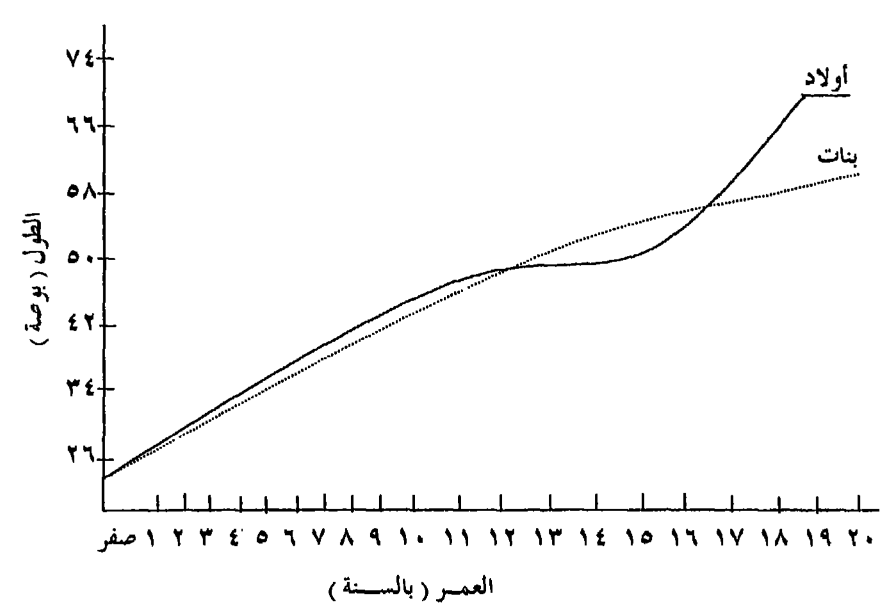
التغير في الطول والوزن :

رأينا أن متوسط الوزن للطفل حديث الولادة هو بين سبعة وثمانية أرطال وطوله حوالي ٢٠ بوصة. وخلال السنة الأولى من حياة الطفل يزداد طوله بحوالي الثلث ووزنه ثلاثة أضعاف . وبسبب ازدياد الوزن أكثر من الطول فإن الطفل يبدو في السنة الأولى من عمره ضخمًا فالارتفاع العلوي المميز عند الولادة يبدأ بالانخفاض تدريجيًا وذلك عندما تبدأ الرجلين والجذع بالازدياد ، ويجرى التطور الطبيعي في السنة الثانية يجري بسرعة ولكن بمستوى أبطأ من السنة الأولى . وبعمر سنتين يبلغ متوسط الطول للبنات حوالي ٣٤ بوصة (٨٧ سم) بينما يبلغ المتوسط في الأولاد الذكور حوالي ٣٥ بوصة (٨٧,٥ سم) ومتوسط الوزن لنفس العمر للبنات حوالي ٣١ رطل (١٤ كلغ) ، والصبيان حوالي ٣٢ رطل (١٤,٦ كلغ) (المركز الأمريكي الوطني للصحة ١٩٧٦) .

الوزن والطول للطفل مترابطان إحصائيًا مما يوضح العلاقة القوية بين المقاسين الطبيعيين . وكما لاحظنا في الفصل الثالث يبدأ النمو من الرأس ويتجه إلى المؤخرة ومن المركز إلى الخارج وهذا يعني أن نمو الرأس يحدث قبل نمو الرقبة، ونمو الرقبة يحتاج بدوره لنمو الصدر وهكذا .

وفي نفس الوقت فإن الذراع ينمو قبل الرجل. واللذان بدورهما يسبقان اليد أو القدم في النمو . ومنذ الطفولة وصاعدًا حتى سن البلوغ . يحدث نمو كبير فى الأطراف ونمو الرأس يبطيء . وتنمو الأطراف بسرعة نسبيًا، ويكون نمو الجذع متوسطًا . وتتم بعض تغييرات النمو خلال هذه السنوات وكما هي موضحة في الأشكال من (٦-١) وحتى (٦-٤) ، والشكل الأول يبين النمو في الوزن (معبرًا عنه بالمستوى السنوي) . وهو يبدأ منذ

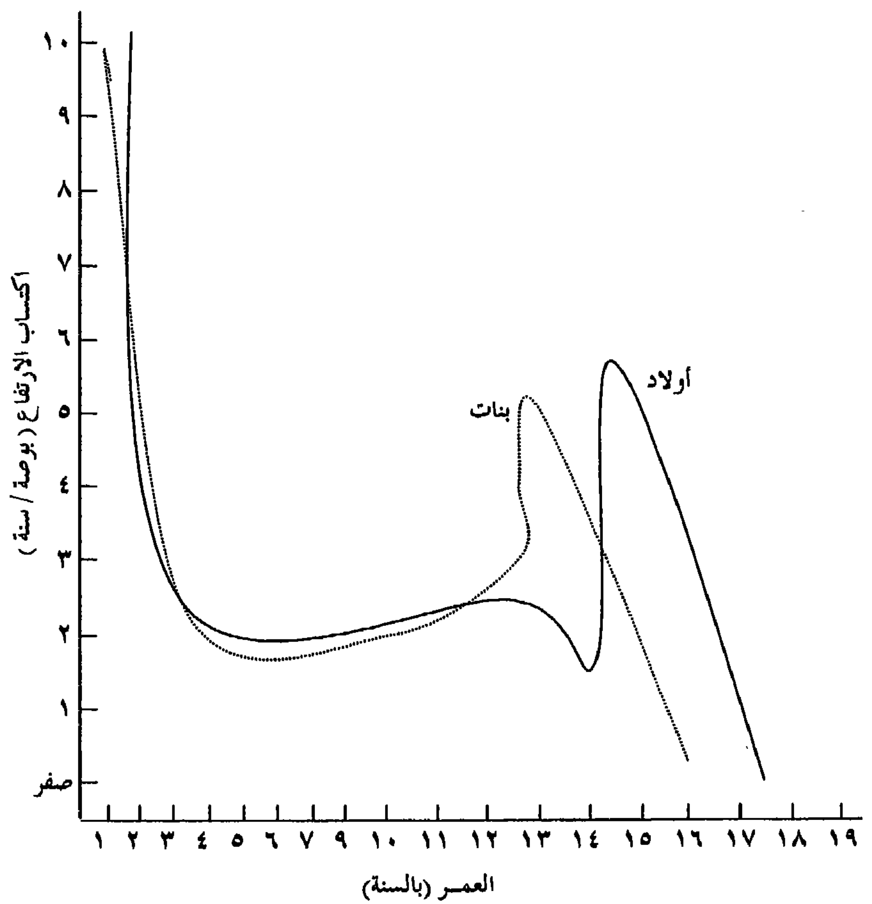
الأسبوع الثالث والعشرين من العمر الرحمي ، ثم بعد ذلك يبدأ بالهبوط بحده حتى يوم الولادة . وبعد الولادة هناك ارتفاع حاد عند الأسبوع السادس والذي يتبعه هبوط تدريجي في معدل النمو .



الشكل (٦-١) المنحنى التقليدي للطول عند الصبيان والبنات
منذ الولادة وحتى سن ١٩ سنة (Tanner et al, 1966)

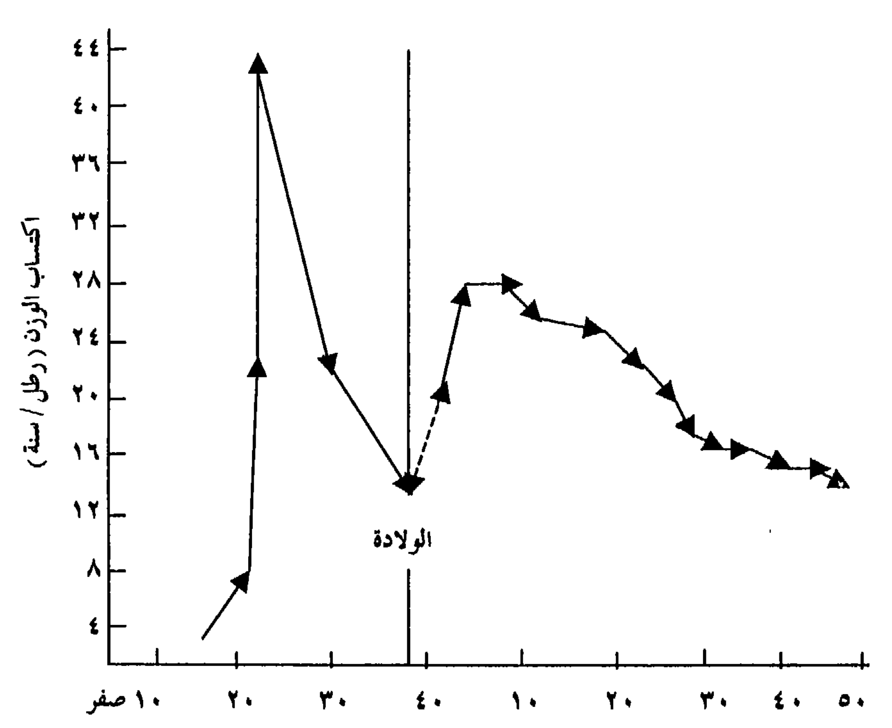
ويوضح الشكل (٦-٢) منحى النمو لطول الصبيان والبنات خلال مرحلة المراهقة . ويحوى الشكل (٦-٣) نفس المعلومات ولكن متمثلاً بالمعنى الخاص بالكمية المكتسبة خلال سنة . ويبين التدقيق فى المنحيين أن هذه الزيادة سريعة خلال السنوات القليلة الأولى ولكنها تستقر بشكل ثابت إلى ما قبل سن البلوغ عندما تبدأ بأخذ ارتفاع بسيط ثم تنحدر بشكل ملحوظ . يبين الشكل (٦-٤) الاختلافات في النمو المثالي لأجزاء مختلفة من الجسم فالمخ والرأس ينموان بسرعة في البداية ثم يبطآن بعكس الأعضاء التناسلية . بينما يتحقق النمو الأعظم للغدد الليمفاوية أثناء مرحلة البلوغ .

وترتبط هذه الأنماط من النضج مع عدة مقاييس للنمو وخصوصًا خلال السنة الأولى من العمر ، فقد اختبر (Jordan and Spaner, 1970) ٣٥٣ طفلاً مع الاعتبار للأرقام المأخوذة من أبجر بعد خمسة دقائق من الولادة وتم دراسة الطول والوزن والعوامل النفسية المختلفة وعلاقتها بكل من عمر الأم والوضع الاجتماعي والاقتصادي والسمات الشخصية والتركيبات المختلفة لهذه المقاييس والمستعملة في معادلة تتبع (الوزن والطول والنمو العام للأطفال بعمر ١٢ شهرًا) .



الشكل (٦-٢) المنحنى التقليدي لاكتساب الطول . مرقم بالبوصة/السنة للذكور والإناث منذ الولادة وحتى سن ١٩ سنة (Tanner et al, 1966)

وبيّنت النتائج الارتباط بين أرقام أبجر والمقاييس النفسية الأخرى من ناحية والوزن والطول بعمر ١٢ شهرًا من ناحية أخرى . وكان هناك ارتباط بسيط ولكنه مهم بين المقاييس النفسية وكل من النمو العام للطفل ، والمتغيّرات النفسية مثل : (عمر الأم) مفترضًا أنه خلال هذه الفترة من النمو فإن الاعتبارات النفسية تكون أعلى وأسمى . وبعد عدة سنوات تقدم (Jordan and Spaner, 1970) بدراسة متعمقة أكثر بهذا الموضوع اشتملت على ألف طفل مع متابعتهم لمدة ثلاث سنوات ، وتبين النتائج الاتفاق مع الدراسات السابقة ، وكانت الخصائص البيولوجية قادرة على التنبؤ بالنمو الجسدى أفضل من قياس التغيرات في بيئة الطفل .

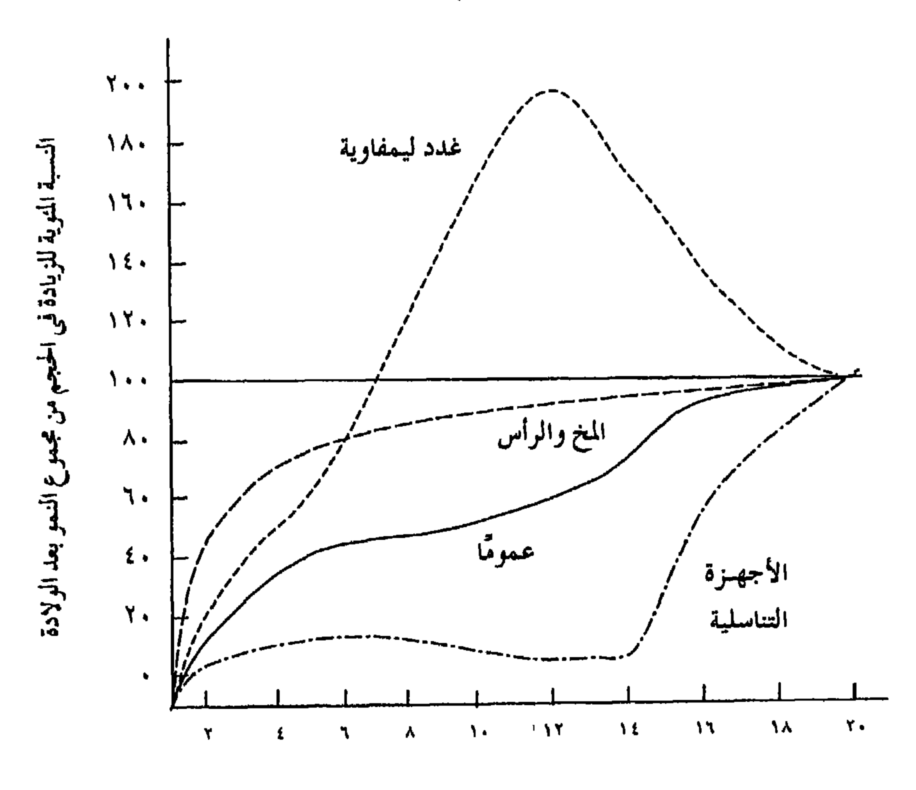


الشكل (٦-٣) تخطيط الوزن المكتسب فى الأسبوع العشرين لعمر الجنين وحتى الأسبوع الخمسين بعد الولادة .
أنظر الخطوط المتقطعة (Tanner, 1963)

التغذية :

إن لكمية ونوع الغذاء المقدمان للطفل تأثير كبير على نموه الطبيعي كما تبين من مقاييس الوزن والطول ، بل وعلى التطور المعرفي كذلك ، وقام (Baruy M. Lester, 1975) بمقارنة ردود الأفعال للأطفال جيدى التغذية والأطفال ضعيفي التغذية وتبين أن الاستجابة الطبيعية كانت من نصيب المجموعة الأولى .

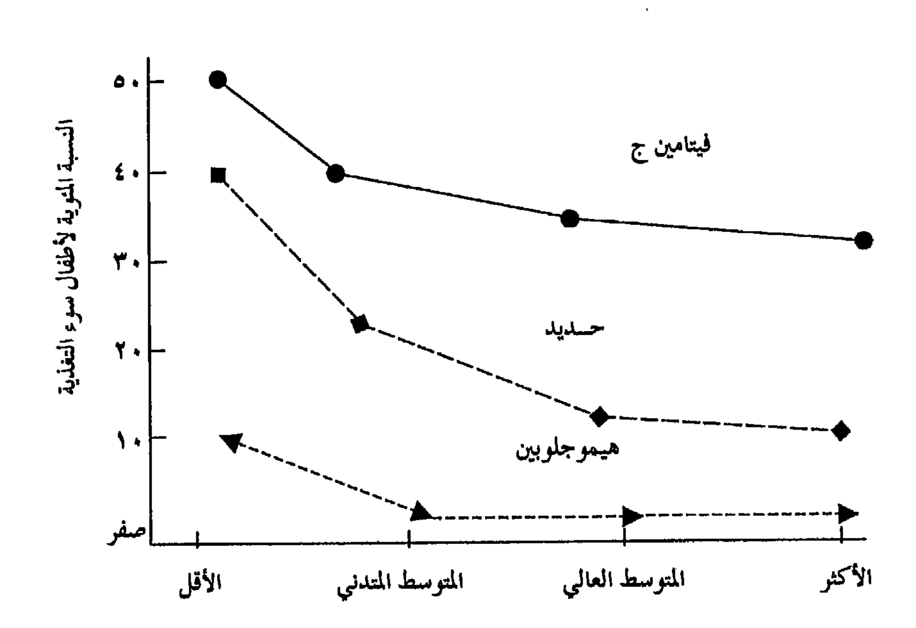
وقد تم قياس الاستجابات تبعًا لسرعة ضربات القلب متبوعًا بتكرار حدوث الصوت ولم يظهر الأطفال ضعيفوا التغذية تجاوبًا ثابتًا ، وقد لاحظ الباحثون هذا النقص في الاستجابات (Eichenwald and Fre, 1969) .



(٦-٤) منحى النمو التقليدي لأربعة أنواع مختلفة من نسيج الخلايا منذ الولادة وحتى عمر ٢٠ سنة . وقد توضحت المنحنيات بناء على الاكتساب الكلي ويشار إليها حسب الحجم المحقق بعمر ٢٠ **(Tanner, 1962; Tanner, 1970)**

يعاني الأطفال من الطبقة الفقيرة على الأغلب من سوء التغذية ، وقد وفرت الإحصاءات للمشاركين في مؤتمر أقيم في البيت الأبيض حول الأطفال (١٩٧٠) أن لدى الأطفال والرضع من أبوين يملكان دخلاً متواضعًا جدًا ضعفًا في نسبة الهيموجلوبين (عدد كريات الدم الحمراء) يبلغ خمسة أضعاف تقريبًا مقارنة بالأطفال جيدي التغذية ، وبالمقارنة مع الأطفال من عائلات ذوات الدخل المرتفع فإن الأطفال للعائلات الفقيرة كانوا أيضًا يعانون أربع مرات أقل في نقص الحديد كما في الشكل (٦-٥) .

ويبدو السؤال الآن عما إذا كان يمكن لهؤلاء الأطفال الشفاء إذا ما توفرت لهم الظروف المهيئة لنظام غذائي محدد ؟ الجواب ليس سهلاً ، وتقترح الدراسات التى قام بها (Brockman and Ricciuti, 1971) أنه لا يمكنهم ذلك ، وأوجدت هذه الأبحاث اختبارًا بسيطًا لتصنيف ثمانية أفراد يخضعون لسوء تغذية شديد وآخرين لتغذية عادية .



الشكل (٦-٥) التأثيرات الخاصة بسوء التغذية : نسبة الأطفال من عمر ١٢ وحتى ٢٣ شهرًا ومصنفة حسب مستوى الدخل العائلي . والذي يبين تأثير سوء التغذية ، والمعلومات مأخوذة لعينة الأطفال قبل السن المدرسى ، وأجرتها وزارة الصحة والتعليم والإنعاش الاجتماعي في الولايات المتحدة سنة ١٩٦٩ (مؤتمر البيت الأبيض حول الأطفال ١٩٧٠) .

وقد سجل الأطفال بعمر ١٨ إلى ٣٤ شهرًا من طبقة فقيرة من (البيرو - ليما) ، ذووا التغذية السيئة أرقامًا أدنى من المتوسط الملائم لتغذية الأطفال ، وبعد ثلاثة اشهر وبعد أن وضع هؤلاء الأطفال في نظام غذائي ملائم وأعيد الاختبار على نفس الوتيرة السابقة ، أخفقوا في عمل أي تطور ، وبينت الملاحظات خلال فترة الاختبار أن كلا المجموعتين من الأطفال قد أثيرو بنفس الطريقة وحصلوا على اهتمام كبير وهكذا فيمكن إرجاع عدم قدرة الأطفال ذوي التغذية الضعيفة على تمييز التشابه والاختلاف بين المواد وتصنيفها جيدا إلى سوء التغذية .



التطور العقلي والجسدي لأيتام كوريين عانوا من سوء تغذية ثم تبناهم أمريكيون من الطبقة الوسطى وقد اكتشف الباحثون أن نموهم مناسب وربما أعلى من المتوسط عندما قورنوا مع المعايير الموضوعة للأطفال الأمريكيين .

أضافة إلى ذلك تشير بعض الوقائع إلى أن سوء التغذية إذا ما صُحح فقد يوقف العطل عند حد معين . وقد واصل فريق من الباحثين الدراسة على بعض الأيتام الكوريين الذين تبنتهم بعض الأسر الأمريكية من الطبقة الوسطى . وعند التبني تبين أن ثلث هؤلاء الأطفال

يعـانون مـن سـوء الـتغذية بشـكل مـلحوظ ، وثلث قد غُذي بطريقة أقل من المتوسط المعتاد للتغذية وثلث آخر ضمن المتوسط المعتاد .

وعـندما أصـبح الأطفـال في سن دخول المدرسة بعـد حوالي ست أو سبع سنوات من وصـولهم إلى الولايـات المتحدة جمـع الباحـثون معلومـات عـنهم كالطول والوزن ومستوى الذكاء والمستوى المدرسي ، وأشارت النتائج إلى أنه حتى الأطفال الذين كانوا سيئي التغذية حصـلوا عـلى درجـات أكبر على مقياس الذكاء والمستويات المدرسية من بعض الأمريكيين من نفس العمر .

فقـد سجل هؤلاء الأطفال الذين حصلوا على غذاء مناسب معدلات عالية نسبيا على كـل المقايـيس . إن هـذه نـتائج مهـمـة بالطـبع وقـام بتفسـيرها المدققـون في الأمر وهي ناتجة عـن نظـام عالي وغني في التغذية ونوعية البيئة التي وفرت لهم أفضل ما لدى الطبقة الوسطى . (Winick et al, 1975)

وحلـل فـريق آخـر مـن البـاحـثين نـتائج اختبار الذكـاء لعدد مكون من ١٢٥,٠٠٠ مـن الجنود الهولـنديين كـان مـن بيـنهم ٢٠,٠٠٠ قـد ولـدوا خـلال شـتاء (١٩٤٤-١٩٤٥) عـندما حدثـت مجاعـة قاسـية في هولـندا . وخـلال هذه الفترة كانت الأوزان أقل وكانـت الوفـيات أعـلى ، ولم يتـبين أي دلائـل على أن لهذه التجربة تأثير بعد ١٩ سنة على الاختـبار العقلـي لهـؤلاء الفتـيان والذين عانوا خلال فترة المحنة هذه (Stein et al, 1972; Stein and Sussr1973) ، وتضـع الدراستين الأخيرتين مزيدًا من التفاؤل عن مكتشـفات (Brockman and Rieciuti) فـيما يـتعلق بإمكانية الشـفاء من سوء التغذية وإعادة الأمور إلى مسـارها الطبـيعي إذا كـان مـن الممكـن لهؤلاء الأطفال أن يوضعوا ضمن النظام الغذائي والبيئي المناسب .

النمو الحسي ـ الحركي

كما لاحظنا في الفصل الخامس فإن للمواليد الجدد مخزون كبير من الاستجابات الحسية أكثر مما يفترض عمومًا، وتتطور هذه الاستجابات المبكرة بسرعة فتتنوع وتزيد خلال الأيام والأسابيع التالية حينما تقوى العظام والعضلات وقشرة المخ حيث يكون « الفكر » بدائيًا عند الولادة . ولكن خلال شهر واحد تنمو المنطقة المسيطرة على الأطراف العُلوية والجذع وخلال ثلاثة شهور فإن مناطق بدائية أخرى مثل تلك المسيطرة على الرؤية والسمع تبدأ في النمو (Tanner, 1970) ، وخلال ستة أشهر تصبح بعض الألياف العصبية والقادمة إلى قشرة المخ محاطة بالمايلين وهي الطبقة الدهنية العازلة للألياف، ويعتقد بأنها تمنع الطاقة الخاصة بالرسائل الكهروكيميائية التي تحملها من التسرب إلى المناطق المحيطة للجسم . وتؤدي كل نتائج المعلومات إلى تكامل كبير في السلوك وزيادة أعظم في السيطرة التلقائية .

التعلم والنمو في المهارات الحسية ـ الحركية :

بالرغم من النمو المحدود للجهاز العصبي والعضلي والمتحقق خلال الشهور القليلة الأولى من العمر يبدو بعض التعليم ممكنًا ، وقد راجع (Rebert Hulsebus 1973) جيدًا أكثر من مئة دراسة حول عملية الإشراط للطفل . وقد قرر أن حركات الطفل المعززة تشمل تحرك الرأس والمص والتبسم والتوقف عن البكاء وإصدار الأصوات (محاولة التكلم) ـ وملامسة العين ـ واستعمال اليد مثل لمس الكرة أو شد الحبل ، وقد استعمل الباحثون بعض التعزيزات بما فيها الاستماع إلى بعض الأصوات المسجلة والابتسامات ومص الحليب واللمس وعرض شرائح فوتوغرافية ملونة على شاشة ، ومن الدراسات التى توظف آلات أكثر تعقيدًا والتي يمكن للطفل أن يتعلمها بطريقة ، المص من حلمة متصلة بجهاز وليس بقارورة حليب (Kelnins and Brunei 1973) .

وحيث أن التجريبيين الحديثين يحاولون استخدام تجارب مضللة من أجل فحص الحدود التي يمكن للطفل تعلمها فقد كان المدققون أكثر اهتمامًا بدراسة التأثيرات المختلفة للتعلم والنضج .

والمنظور التقليدي لدراسة « أطفال قبيلة الهوبي » الهندية المقيدين بالسرير الخشبي خلال السنة الأولى من أعمارهم يوضح أنهم يمشون مستقلين ومبكرًا كما يفعل الأطفال الذين كان لديهم ممارسة سابقة (Dennis and Dennis, 1940) ، ولم يمنعهم ربطهم إلى السرير الخشبي من المشي في العمر الطبيعي للمشى كبقية الأطفال . وتم تفسير هذا الاكتشاف كإشارة لأولوية النضج على التعليم في حالة المشي .

وهناك دراسة تقليدية أخرى مقارنين سلوك توائم من الإناث يبلغ (٤٦) أسبوعًا من العمر فى كل من تسلق الدرج وبناء المكعبات . وتم اختيار العمر عند (٤٦) أسبوعًا للدراسة لأنه العمر الذي يبدأ فيه الأطفال بتسلق الدرج وبناء المكعبات وقد أعطى أحد تدريب التوائم لمدة عشرة دقائق كل يوم لمدة ستة أسابيع . و لم يعط الثاني أي تدريب حتى نهاية فترة الستة أسابيع ولكن سمح له بالمحاولة لمدة أسبوعين . وفي نهاية الممارسة فإن التوأم الثاني توصل إلى نشاطات مثله مثل التوأم الآخر والتي مارسها ٤ أسابيع أكثر منه ولكن بعمر أبكر وتعنى النتيجة أن العمر الذى يستطيع فيه الطفل تسلق الدرج وبناء المكعبات لم يتأثر بالممارسة بل بواسطة النضج للبنية (Gesell and Thompson, 1934) .

اتخذ (Fowler, 1962) رؤية نقدية لتلك الملاحظات قائلاً أن الباحثين كانوا يحاولون التأكيد أكثر على تأثير النضج . وقد ناقش أدوار الإدراك والخبرة علاوة على أن هناك احتمالات أكبر أنه كلما كانت المهارة أعقد ، تزداد أهمية الفهم والخبرة ، وقد أشار فلاور إلى أن هناك مرحلة مبدئية ودافع للنشاط ، وبالتالى فإن وضع المكعبات في ثلاثة أبعاد فرعية يرجع إلى تعلم تنظيم الرؤية والخبرة الذكية والتي تشغل التعليم ، وهكذا فإنه شيء غير فطري بل مكتسب .

والأكثر من ذلك فإنه من المحتمل أن يكون لدى الطفل الفرصة فى إشراك الممارسة الذاتية والدافع في تعلم تسلق الدرج أو اللعب بالمكعبات ، ولكن يظهر الدافع لتعليم هذه الأعمال خلال النشاط اليومي المعتاد . وبجمع دراسة (جيزل وثومبسون) مع نقد (فلاور) يمكننا القول أن النضج والتعليم يتفاعلان ، ولكن من الصعوبة أو حتى عدم الفائدة محاولة تحديد أهمية علاقتهما بدقة .

الاستعمال اليدوي للأشياء :

إن الدراسة التقليدية عن الإمساك باليد للأشياء هي تلك الخاصة بهافلسون (Halveson, 1931) والذي أمكن له تكثيف عملية الدراسة للأطفال بين عمر ١٦ أسبوعًا وعمر سنة ، واكتشف أن هناك مراحل بدائية تسبق عملية الإمساك بالأشياء . في البداية لا يعمل الطفل أي اتصال مع المكعب ومنذ الأسبوع ٢٤ وصاعدًا يكون الطفل قادرًا على ممارسة نوع من أنواع الإمساك ، ويبدأ باستعمال راحة اليد (طريقة القرود) ثم يتطور بالتدريج إلى الأكثر احترافًا مثل : الالتقاط بطريقة الكماشة مثلما يفعل الكبار .

وفي بعض الأحيان يؤدى تعلم مهارة في بيئة معينة إلى مشكلة في بيئة أخرى ، والطفل الذي تعلم أن يلتقط المكعب يجد أن هذه المهارة مهمة كما هي ، وتكديس المكعبات لا يتطلب فقط الالتقاط ولكن يحتاج إلى قدرة لإلقائها ، أنه من الصعب جدًا تعلم عمل شيء ما وإمساك مكعب مثلاً وربما أصعب من ذلك من أن يعكس العملية بأن لا يفعلها أي يلقيها .

الانتقال :

عندما يستطيع الطفل التلوي فإنه يبدأ بتغيير مكانه ولكن ذلك لا يمكن اعتباره انتقال بمعنى التحرك من مكان لآخر . وقد أجرت (Mary M Shirley, 1931) دراسات دقيقة للتطورات الخاصة بوضع الجسم وانتقاله في أبحاث أجريت على ٢٥طفلا . ثم قامت (Bayley 1935) ببعض الإعادات للمراحل . وبدلاً من العمل المنتظم لبعض القدرات هناك نمو غير منتظم للقدرات المطلوبة . إضافة إلى أن المراحل كانت تبدو وكأنها تتحقق في عمر أبكر ، وفي دراسة أخرى تبين أن متوسط العمر عند البدء بالمشي كان ١٣ بدلاً من ١٥ شهرًا ، وهو الأقرب إلى ما هو مسجل لدى الباحثين الآخرين . وأحدث مقياس لـ (Bayley 1969) للنمو الحركي يكون عند ١٢شهرًا تقريبا .

يجـري اسـتخدام مبادئ التفاضل والتكامل والخبرة التراكمية في عملية المشي . وليس مـن الواضـح تمامًا أن تعلم المشي يعتمد على الحركة المتقطعة لأن حركات العضلات ليست ثابتة في المراحل السابقة .

إن لـبداية المشـي نـتائج نفسـية عميقة ، فالطفل يمكنه أن يقـترب من الناس ويحـتك بهـم ، وكذلـك بالأشـياء والأمـاكن ، ويفعـل ذلك لأنه يرغب فيه لدرجة كبيرة بحيث يمكـنه الآن أن يكـون مستقلاً عـن سيطرة الكبار فيمكنه المشي في المنطقة التي يسيطر أهله عليها .

وتمثل الفترة منذ بداية المشي عند عمر ١٥ شهرًا وحتى عمر ٤ سنوات ، فترة كبيرة مـن النشـاط الحـركي ، ومـن وجهـة نظـر الوالديـن فـإن هـذه الفـترة شـاقة ولكـنها تنـتهي بأن الطفل أصبح بإمكانه المشي ثم العدو .

آخر الأبحاث حول النمو الحسي ـ الحركي :

يستمر التساؤل حول دور كل من النضج والتعليم على السلوك الصبياني . والموقف المعـتاد أن الـنمو الحـركي والنشـاطات الأخـرى والـتي تظهـر خـلال الأشـهر القليلة الأولى بعـد الـولادة سـببها الرئيسـي هـو النضـج ، وبقـدر مـا يكـون جهاز الطفل العصبي ناضجًا للسماح له بالاستجابة لبيئته بقدر ما تكون قدرته على التعلم عالية .

أدت الأبحـاث الـتي أجراها (Meltzoff and Moore, 1977) إلى تقدم كبير في النمو الحسـي الحـركي . وتكونـت عيـنة الدراسـة مـن ثلاثـة بـنات وثلاث صبيان بعمر أسبوعين تقريبا. وقـد عـرض لكـل طفـل أداء تجريبي معين وهو أربع حركات (بروز الشفاه ، وفتح الفـم ، وإخـراج اللسـان ، وفتح أصابع اليد الواحد تلو الآخر) وتتم كل حركة أربع مرات خـلال ١٥ ثانـية مـن فـترة الاسـتجابة . والتي بقي من خلالها المجرب دون حراك ممثلاً وجهًا متبلدًا بالنسبة للطفل .



الشكل(٦-٦) صور مأخوذة من شريط فيديو مسجل لأطفال من عمر أسبوعين وثلاثة أسابيع . يقلدون مد اللسان وفتح الفم ومد الشفة كما يظهرها البالغ وهو القائم بالتجربة (Meltzoff and Moore, 1977)

وتم تسجيل حركة المؤدي للتجربة وسلوك الطفل على شريط فيديو (الشكل ٦-٦) ، ويقوم بتحليل سلوك الطفل ستة من التلاميذ المقبلين على التخرج والذين أخذوا علمًا بأن الطفل قد شاهد أحد الأربعة أنواع من الحركات وأن مهمتهم تقرير أي من الحركات كان الطفل يقلد ، وقد سجلت حركات اليد بطريقة منفصلة من قبل الآخرين . وقد طلب الحكام لهذه الأفلام أن يحددوا أي من الأربع حركات الخاصة باليد قد قلدت .

وأشار تحليل الحالات إلى أنه كان باستطاعة الحكام عمل أكثر من فرصة جيدة لتعريفات الطفل في محاولته للتقليد . وقد حصلت نتائج مشابهة عندما أعيدت التجربة مع

طفل آخر ، وأوضحت مجموعة ثالثة من الملاحظات مع المواليد الجدد أن التقليد يظهر في المواليد الجدد حتى بعمر ساعة واحدة .

وتفتح هذه الدراسة أمامنا باب دراسة المتناقضات ، وذلك لأنها تقيم احتمالات لمجموعة كبيرة من السلوكيات التي يدرسها علماء النفس بكونها « قيد النضج » أو حتى غريزية في داخل الأطفال وما كانت لتظهر إلا نتيجة التعليم .

الإشارة المبكرة للاختلافات في جنس المولود :

بالنظر إلى الاعتقاد السائد بأن الاختلاف في الشخصية والسلوك تبعًا لجنس المواليد خلال مرحلة الطفولة والمراهقة هو نتيجة للتعلم الاجتماعي والتوقعات الخاصة بالآخرين ، يستحسن السؤال إذا ما كانت الاختلافات تظهر خلال الطفولة؟. والخلاصة إذا ما ظهرت هذه الاختلافات فإنه من المحتمل أن تكون نتيجة لمجرد الذكورة أو الأنوثة وليس بسبب التعلم الاجتماعي .

وقد راجع (Garai and Scheinfeld, 1968) حوالي خمسمائة دراسة تختص بالاختلافات من حيث جنس المولود على مدار دورة الحياة . وكان الاستنتاج بخصوص الاختلافات التي تظهر خلال السنة الأولى كما يلي :

١ ـ دراسات لا تتوافق مع فكرة أن الذكور أكثر نشاطًا من البنات عند الولادة، ولكن الواقع يبين أن فرق النشاط يظهر بعد عدة أيام ، فمثلاً بعمر (٢٣) ساعة يصرف الذكور والبنات تقريبًا نفس المدة من الوقت في لمس اليد للفم ومص اليد ، ولكن بعد (٧١) ساعة يبقى الذكور متقدمون على البنات (Hendry and Kessen, 1964) ولا يتضح ميل الذكور إلى النشاط أكثر من البنات ساعة الولادة وهناك احتمال أكبر بالنسبة للأطفال الذكور لأن يكونوا أضعف عند الولادة ويكون عندهم تعقيدات أكثر بعد الولادة .

٢ ـ المواليد الإناث أكثر استجابة للألم والتغير في درجة الحرارة والصدمة الكهربائية من الذكور .

٣ ـ وفي منتصف السنة الأولى يبدى الذكور اهتمامًا أكثر بالتكوينات الهندسية لمثير معروض أمامهم ، بينما تبدي الإناث اهتمامًا أكبر بالوجوه (Leuis et al 1965, 1966) وأشارت الدراسات التى استخدمت التأثير لأنواع مختلفة لتعزيز التعلم التجريبي إلى أن الإناث تستجيب أكثر مع المثير الإيقاعي ، بينما يستجيب الذكور أكثر إلى المثير البصري . وقد أكد الدارسون أن الذكور يميلون إلى إظهار اهتمام أكبر بالأجسام والنماذج المرئية بينما تكون الإناث أكثر استجابة للناس والوجوه .

هذه الاختلافات هي الأكثر بروزًا من كمية كبيرة من الاختلافات التى حددها جارى وشينفلد في دراستهم عن الاختلافات بين الذكور والإناث في حالة الطفولة المبكرة . وبعد سنوات قليلة راجع (Maccoby and Jacklin 1974) ١٨٠٠ دراسة عن الفرق في كل مراحل العمر بين الأنثى والذكر ، فلاحظا أن أكثر هذه الأبحاث غير حاسمة مع أن هناك إشارات تكون فيه الأنثى أكثر حساسية للتذوق والشم واللمس أيضا . كما لاحظا أن الدراسات لم تظهر اختلافات بين الذكور والإناث من ناحية مستوى النشاط قبل عمر سنة واحدة من العمر ، ثم يبدو الذكور أكثر نشاطًا مع أن دراسات متعددة لم تثبت أي فرق في النشاط ، أما فيما يختص بقوة الإدراك فلم يثبت أي اختلاف .

وهكذا فلدينا الآن مجموعتين من الباحثين : مجموعة سجلت تقارير الذكور في منتصف الستينيات ومجموعة أخرى سجلت تقارير الإناث في منتصف السبعينيات . والدراسات حول الذكور سجلت اختلافات كبيرة عن الإناث . ودراسات الإناث سجلت اختلافات بسيطة عن الذكور ، وبقراءة كلا التقريرين نجد أن كل مجموعة من الدراسات قد حاولت عمل منهج وخطة علمية من التقييم والتفسير للدراسات التي قاموا بها.. استطلاع ماكوبى وجاكلين غطى أربعة أضعاف الدراسات التي غطتها دراسات

(Garai and Cheinfeld) وكتابهما المكون من ٦٣٤ صفحة أكثر أهمية وتأثيرًا في النفس من كتاب جارى وشينفلد المكون من ١٣١ صفحة ويحوي موضوعًا واحدا .

ومع ذلك فإن دراسات ماكوبى وجاكلين عن ١٨٠٠ دراسة شملت ١٠٪ فقط مما حوته دراسة جارى وشينفلد فمثلاً دراسة (Lewis et al, 1966) والتي تبين تفضيل الذكور للأشكال الهندسية وتفضيل الإناث للوجوه كانت مذكورة عند (Garai and Cheinfeld) لكن ليس بواسطة ماكوبى وجاكلين ، الميزة في عملهم أهمية الاعتماد على مزيد من الاستطلاع والإحصاء للدراسات قبل التقرير بدقة للاختلافات بين الجنسين .

التطور المعرفي من وجهة نظر بياجيه

استعمل لفظ « المعرفة » منذ أمد بعيد عند علماء النفس من أجل وصف السلوك المرتبط بها أي الإدراك والتخيل والمنطق والفكر والحكم . وقد نظر إليه تقليديًا كنقيض للصفات الانفعالية للسلوك .

التفاعل بين الطفل والبيئة :

يرتبط النمو الطبيعي للطفل وخصوصًا النمو الحسي الحركى ارتباطًا وثيقًا بالتطور المعرفي . وفي مفهوم بياجيه يتم التطور الطبيعى للطفل من خلال التفاعل المباشر مع بيئته مما يمكنه من فهم الأشياء والأحداث التي تجعل الحقيقة طبيعية .

يتمكن الطفل من تركيز نظره وتحريك العينين بحيث تعمل كل واحدة بعد الأخرى لتتبع تحرك الأجسام مما يجعلها قادرة على النظر إلى النقطة حيث اختفى الجسم . وبعد أسابيع قليلة يتمكن من الاكتشاف بعينيه جسمًا مختبئًا جزئيا . وفي منتصف سنته الأولى تعود عينيه إلى الموضع الأول وعندما يختفي جسم يتحرك ببطء وبعد أسابيع يمكنه أن يزحف ليتابع الرصد إذا كان يريد لعبة ما مختبئة تحت قطعة مفروشات ، وكل هذه الخطط مرتكزة على خطط مرسومة سابقًا والتي يحتمل تخطيطها بواسطة النمو الحركى .

يلاحظ بياجيه أن العمليات المعرفية تتضح من خلال الأفكار والذكاء ، ويعتبرهما جوانب من العملية المعرفية المركزية نفسها ، ويرى أن الإدراك أقل أهمية بالنسبة للذكاء وهو وسيلة للتأقلم الفردي مع البيئة .

ويعتبر(Flavell, 1963) أن تدبير بياجيه سمة من سمات التفاعل المتأقلم بواسطة الطفل . والتأقلم البيئي معبر عنه بعمليتين إضافيتين للتبسيط ثم للتوطين (Piaget, 1975) ويتحقق التبسيط عندما يستعمل الكائن أجسامًا في البيئة من خلال دورة النشاط . وتتحقق عندما يساق السلوك الجديد إلى القديم ، وهكذا فإن النشاطات الجديدة تضاف إلى مخزون الطفل وتتعدل النشاطات النشاطات القديمة عند تلك النقطة .

ومن أجل مساعدة القارئ في أن يبسط هذا النقاش فإن القديم يتضمن ما هو مألوف في المفاهيم القديمة وسنسميه تعميم وتمييز ، ومع أن أحدهم قد يلعب دورًا أكثر شمولية من الآخر .

تعتبر نظرية (بياجيه) عن الذكاء مبدئيًا نظرية تخطيطية . ويقصد بعبارة خطة أنها شبكة حركية من المفاهيم والعلاقة بين العقل والجسم حيث يقوم الطفل بدمجها وتتفاعل مع بيئته بواسطة العوامل غير المتغيرة للذكاء ، والخطط المنظمة تدريجيًا يعاد تنظيمها وهكذا تتغير في الاستعمال حيث يبقى الذكاء ثابتا .

وعند الولادة يكون البناء الحسي الحركي هو البناء الوحيد بالنسبة للطفل وكما ذكرنا في الفصل السابق . وعند هذه المرحلة من النمو فإن أفعال الطفل لم تختزن بعد على شكل أفكار (Piaget 1957) ، وحيث يتفاعل الطفل عند هذه المرحلة من النمو فإنه يهضم الحقائق المحيطة (البيئة بطريقة بدائية لها علاقة بالقدرة على حل المشكلات الخاصة بالحيوانات) (Piaget 1962) ويمارس القدرات الحسية الحركية والتي يلتمسها في بيئته المحيطة : مُظهرًا استجابة المص لكل مثير يقترب من شفتيه مثلاً .

إدراك الأشياء :

ليست الحقائق وحدات قائمة بذاتها ولكنها عناصر وظيفية تتمثل في شيء يمكن مصّه أو لمسه أو تحريكه . فالأهداف ليست موجودة كأشياء بعيدًا عن الرؤية وخارج العقل وهذا هو توصيف أن رؤية الطفل لم تصل بعد إلى « إدراك الأشياء » ويتصرف على أساس أن الأشياء التي اختفت عن ناظريه أنها لم تعد موجودة (Flavell, 1963) :

فمثلاً يخبرنا بياجيه أن الطفل من خمسة إلى ثمانية أشهر من العمر كبير لدرجة أنه يمكنه الإمساك بجسم صلب . وسوف يفقد اهتمامه به وينصرف عنه إذا ما ألقي عليه قطعة من القماش قبل أن تصل يده إليه . وعندما يتقدم بالعمر يقدر على البحث عن الشيء خلف الحواجز ، وهكذا يبدأ بتعلم حقيقة تواجد الأشياء خارج مرمى النظر . ومع ذلك فإنه يستمر بالتصرف بطريق بدائية .

وقد أعطى الطفل عند هذا المستوى تجربة تذكر شيء ما رآه يوضع تحت إحدى وسادتين متلاصقتين ، وفي فرصة ثانية يبحث عن الشيء في نفس المكان الذي اكتشفه فيه من قبل مع أن الفاحص قد وضعه أمام ناظريه تحت الوسادة الأخرى الملاصقة للأولى . وكما أشار بياجيه كأن الطفل يعتقد أن الشيء سيوجد تحت الوسادة الأولى تبعًا لرغبته وليس تبعًا لحقيقة الأمر ولتغيير المكان إلى الوسادة الملاصقة في الاختبار الثاني .

وقد وصل الطفل إلى التحقق من أن الشيء ثابت ومستقل عنه شخصيا . وأن له شكل يبقى ثابتًا حتى لو تغيرت رؤية الطفل له ويبقى كما هو إن قرب أو بعد ، وقد يكون بالنسبة له شيئًا مدهشًا أن تستمر هذه الأجسام بالتواجد بعد اختفائها . وبالرغم من كل ذلك يتعلم الطفل من الأسباب والتأثيرات وتبدأ حياته المديدة عمليتها منذ السنة الأولى .

ويرى الطفل أنه عندما يدفع ويسحب ألعابه فإنها تتحرك ، في البداية لا يعرف أنه من الضروري له أن يلمسهم من أجل الحركة فهو يحاول من بعيد أن يجعلها تتحرك وتصدر أصواتا . وسوف يحتاج لأسابيع أو لشهور حتى يعي أنه لكي يجعل أي جسم يتحرك يجب أن يلمسه .

مقاييس بياجيه للطفولة :

إن المقاييس الأكثر شهرة هي التي تستند إلى مفاهيم بياجيه للنمو المعرفي مثل مقياس إينا لنمو الطفل (Ina et al 1975) ، وتحدد المقاييس الفرعية تحدد تتابع الرؤية ودوام الأجسام والتطور من أجل الحصول على المناخ المناسب والتطور اللفظي وحدود الحركة وبناء العلاقات في الفراغ لتشكل الجسم ثم تطور الخطط في علاقتها مع الأشياء .

ويبين الجدول رقم (٦-١) المهمات الموظفة كإثبات أن الطفل قد وصل إلى المستوى التوظيفي المحدد ، والأعمار التي يلاحظ فيها السلوك عند الأطفال .

نمو الفهم الإدراكي

يلعب الإدراك دورًا أساسيًا في النمو المعرفي كما لاحظنا ، ومع أن تتالي الخطوات في الجدول (٦-١) رهن نشاط المحرك النفسي ، يعتمد الأطفال بشكل مكثف على تطور نمو القدرات مع الاختلافات المدركة بين العلاقات للأشياء والأحداث في بيئتهم .

الإدراك والإحساس :

يفوق مفهوم الإدراك مدلول الإحساس ، ومع أن الإدراك يحتاج إلى مثير فإنه يحتاج إلى التفسير الخاص بالمثير واستنتاج المعاني ، فمثلاً نجد الضوء المشع فجأة والذي نراه حينما نتابع سيرنا على الطريق السريع أكثر من علامة النيون ، والقرع الذي نسمعه ليس تقريبًا قرعًا إنه جرس الكنيسة . المفاهيم بدورها مرتكزة على الإدراك وربما لم نسمع أبدًا من قبل جرس الكنيسة يقرع ، ولكننا نعلم بأنه يقرع عند الظهر لأننا لاحظنا العلاقة بين الوقت والكنيسة ، وبالمثل فإن الطفل الذي يمكنه قول (تك تك) مثلاً عندما تشير الأم إلى ساعتها موضحة أنه قد كون خطة جديدة عندما ينظر إلى الساعة فيقول (تك تك) وكذلك عندما يشير إلى صورة عن ساعة أو منبه في كتاب ، وبذلك يكون قد عمل إجراءًا متقدمًا في بناء الخطط وتوصل إلى الإدراك الذي يحتوي على درجة من التجريد .

وتبين الملاحظة اليومية أن الإحساس يلعب دورًا كبيرًا في مساعدة الأطفال لبناء خطط لتحسين الأداء ، وخلال السنة الأولى من العمر وما بعدها يبذل الطفل وقتًا طويلاً حتى يتعلم التكيف مع بيئته من خلال الملاحظة والمداعبة والحمل بين الأيدي والتقبيل والتحديق واللمس والشم والتذوق للأشياء والأشخاص حسبما اتفق له ذلك ، وإذا منح لعبة سوف يلقي بها من على حرف كرسيه العالي ويراقبها تقع وسوف يفعل ذلك مرات ومرات على قدر ما تتساهل العائلة وحسبما يكونوا مندمجين لاكتشافاته وإعادة اكتشافاته وثقل تأثيراتها .

تفضيل المثيرات المركبة :

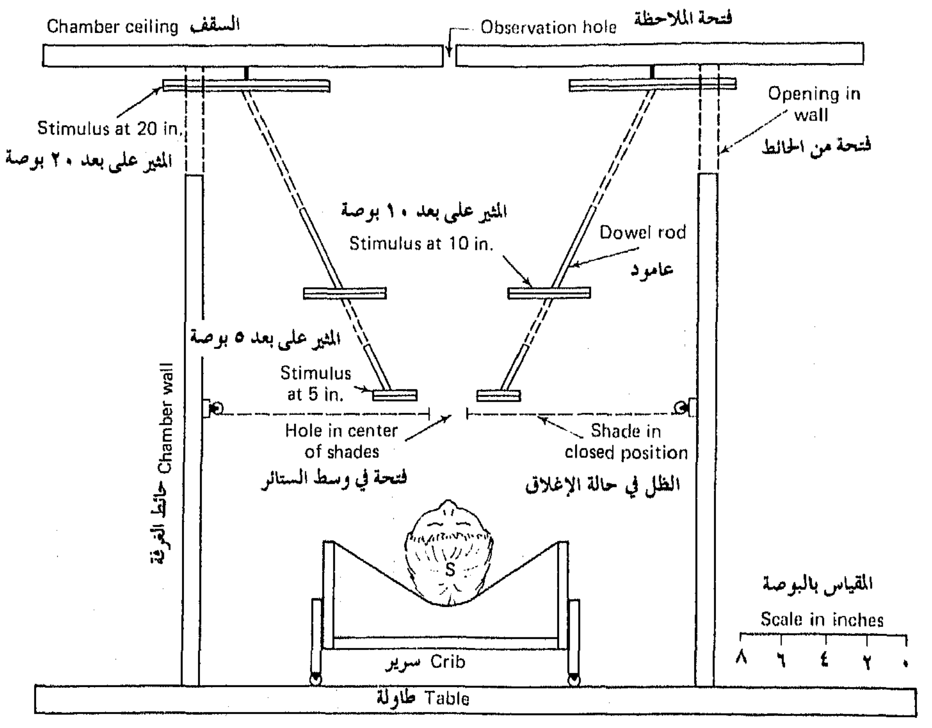
قد يفقد الأطفال اهتمامهم بالأحداث التي أصبحت بسيطة جدًا أو خالية من التجديد. ويميلون إلى تفضيل مثيرات مليئة التعقيدات ، وقد أجرى (Robert Fantz 1965) مجموعة متسلسلة من التجارب المهمة لاكتشاف أبعاد هذه الظاهرة ، يبين الشكل (٦-٧) رسم تخطيطي للجهاز المستعمل ، وقد اعتاد المجرب على تقديم أزواج من البطاقات للأطفال . وأجلس كل طفل على ما يشبه السرير والرأس متجه إلى السقف ، مع الملاحظة من غرفة اختبار . وكان الظل متجًا إلى الموقع المحدد مع ترك مسافة بوصتين وحينما تكون الستارة مغلقة يضع الفاحص زوج من بطاقات المثير . وعندما يفتح الستارة يشاهد الفاحص عيون الطفل لمراقبة أي من البطاقات قد انعكست ، الشكل (٦-٨) يصور أن العين اليسرى للطفل ظهر فيها لوحة للعبة الشطرنج كمثير وكذلك المثير المسطح وهذه اللوحة تبين الانعكاس على البؤبؤ . وهذا يشير إلى الطفل يفضلها عن الكارت الفارغ والذي يعكس على حرف الحدقة يمينا .

ويقارن بعض نتائج (Fantz) في الشكل (٦-٩) ماهو المفضل للمواليد الجدد (حيث عمر الطفل أقل من سبعة أيام) مع أطفال بعمر شهرين أو ستة أشهر ، وظهرت أفضليات الطفل الأكبر سنًا أكثر وضوحًا من الأصغر سنًا وبنسبة مضاعفة مرتين مع أن الأكبر سنًا

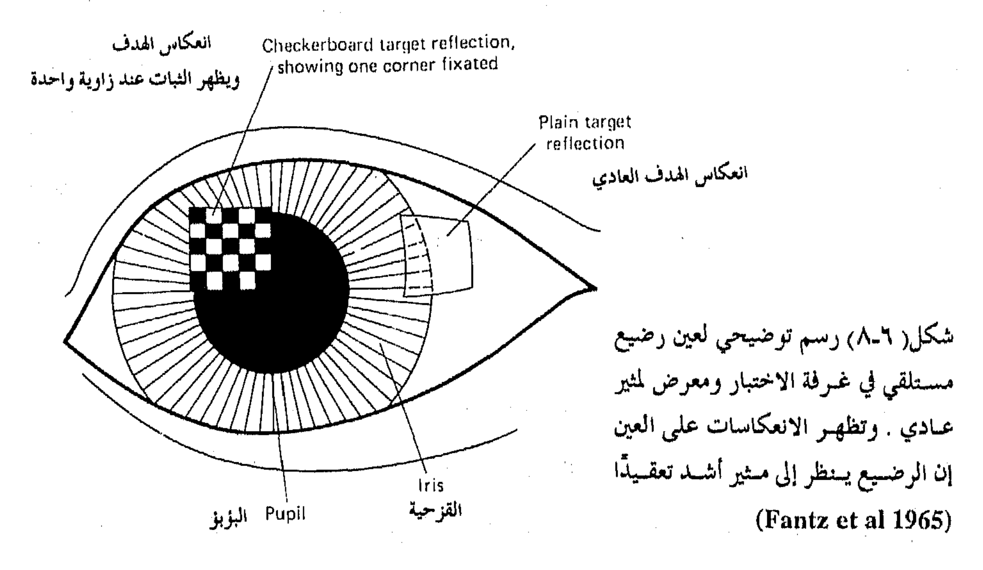
كـانوا يفضـلون ورق الجـرائد أكثر مما يفضله الأصغر سنًا فإنهم يبذلون وقتًا أطول في النظر إليها . ربما لأن ورق الجرائد قد يرى وكأنه ضبابي بالنسبة للمواليد الجدد وظهر وكأنه مثير رمـادي ، وقـد يكـون الأكـبر سنًا والأكـثر نضجًا من الأطفال أكثر انجذابًا إلى تركيبة هذا الورق .

جدول ٦ـ١ = امثلة من السلوك بخطى تدريجية لطفل ينمي قدراته للحصول على هدف معين في المحيط حوله (Mzgiris and Hunt, 1975)

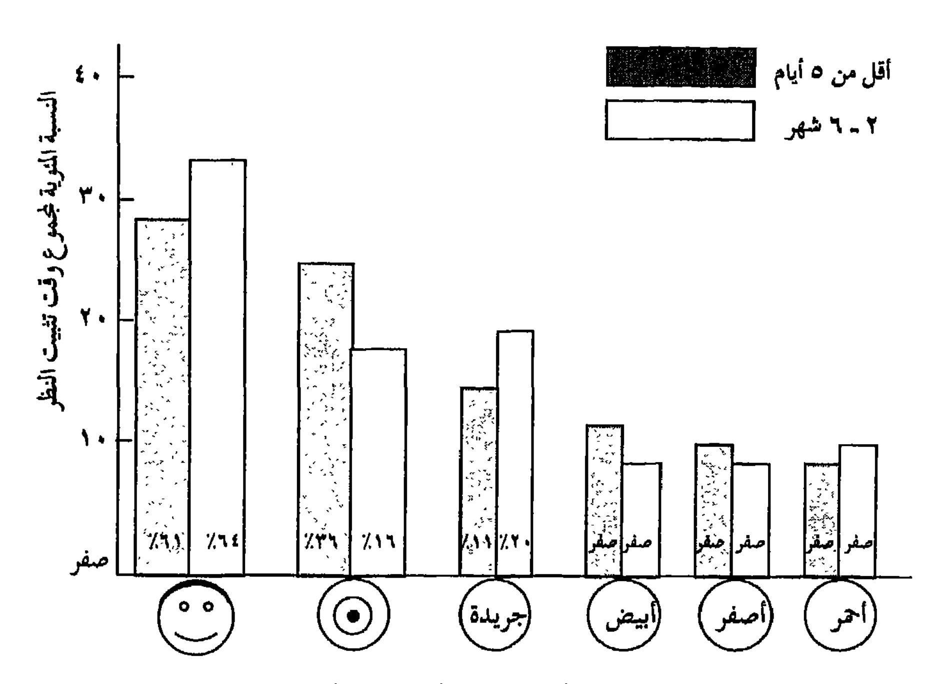
تدرج الخطوات	السلوك	العمر بالشهر
١ـ محاولة بدائية لتنسيق وضع اليد مع العين .	ملاحظة الأيدي	٢
٢ـ تكـرار الخطـط الـتي تؤدي إلى نتائج مشوقة بالصـدفة .	تكـرار حـركة الـيد أو الـرجل لتستمر اللعبة في الحركة .	٣
٣ـ تفاصيل أكبر بين الوسائل والأهداف .	يمسك اللعبة حينما يرى اليدين واللعبة .	٣ـ٤
٤ـ تقدم أكبر للخطوة السابقة .	يمسك اللعبة حينما يراها وبدون رؤية اليد .	٤
٥ـ تفاضـل أكـبر بواسـطة اختـيار شـيء وتـرك آخر .	يسقط شيء في يده ليأخذ شيئًا آخر .	٨
٦ـ توضيح العلاقة بين مكان الأشياء .	يجر شيئًا معروف أن اللعبة فوقه ليحصل عليها .	٨
٧ـ اسـتعمال سـلوك شـائع للحصـول عـلى الهدف .	يزحف ليقترب من اللعبة ويحصل عليها .	٩
٨ـ تحديد أدق للعلاقة بين مكان الأشياء .	يقاوم شد الشيء الذي ليس عليه اللعبة	١٠
٩ـ التخطيط لوسيلة بديلة لتحقيق موقف .	شد حبل متصل بالهدف المطلوب .	١٢
١٠ـ التخطـيط المـتقدم لوسـيلة بديلـة لتحقـيق موقف .	شد الحبل المتصل بهدف مختفي .	١٣
١١ـ التخطيط للحصول على الهدف باستعمال أشياء تعتبر امتدادًا لجسم الطفل .	يستعمل عصا للحصول على اللعبة	١٥ـ١٨



شكل(٦-٧) قطاع عرضي تخطيطي لغرفة اختبار تستعمل لملاحظة اختيار الأطفال للكروت المثيرة . يوضع الطفل على شبه سرير وينظر إلى السقف حيث توجد فتحة ، وحينما تسحب الستائر توضع الكروت في أزواج على بعد ٥ ، ١٠ ، ٢٠ بوصة ثم تفتح الستائر ليلاحظ المجرب من خلال فتحة الملاحظة أي الكروت تصبح منعكسة على بؤبؤ العين مع تسجيل الوقت الذي يستغرقه الطفل في النظر إلى كل كارت (Fantz et al, 1962)



شكل(٦-٨) رسم توضيحي لعين رضيع مستلقي في غرفة الاختبار ومعرض لمثير عادي . وتظهر الانعكاسات على العين إن الرضيع ينظر إلى مثير أشد تعقيدًا **(Fantz et al 1965)**



شكل (٦-٩) الاستجابات البصرية لثلاثة أقراص أبيض وأسود وثلاثة أقراص عادية لحديثي الولادة والرضع . ويوضح كل عمود نسبة الرضع في كل مجموعة الذين ينظرون لفترة طويلة لهدف محدد .

وقد أكد باحثون آخرون اكتشافات (فانتز) ، فقد قدم (Brennan et al, 1966) إلى أطفال بعمر ثلاثة وثمانية وأربعة عشر أسبوعًا لوحة الشطرنج لزيادة التعقيد . وبالإضافة للحافز الرمادي تبين أن الأطفال ذوي الثلاثة أسابيع من العمر ينظرون أطول إلى مثير ٢×٢ عن الأطفال بعمر الثمانية أسابيع ، وعند المثير ٨×٨ والأطفال ذوى الأربعة عشر أسبوعًا عند مثير ٢٤×٢٤ ولم تبد أي مجموعة أي اهتمام بالمثير الرمادي .

الانتباه إلى المثير غير العادي :

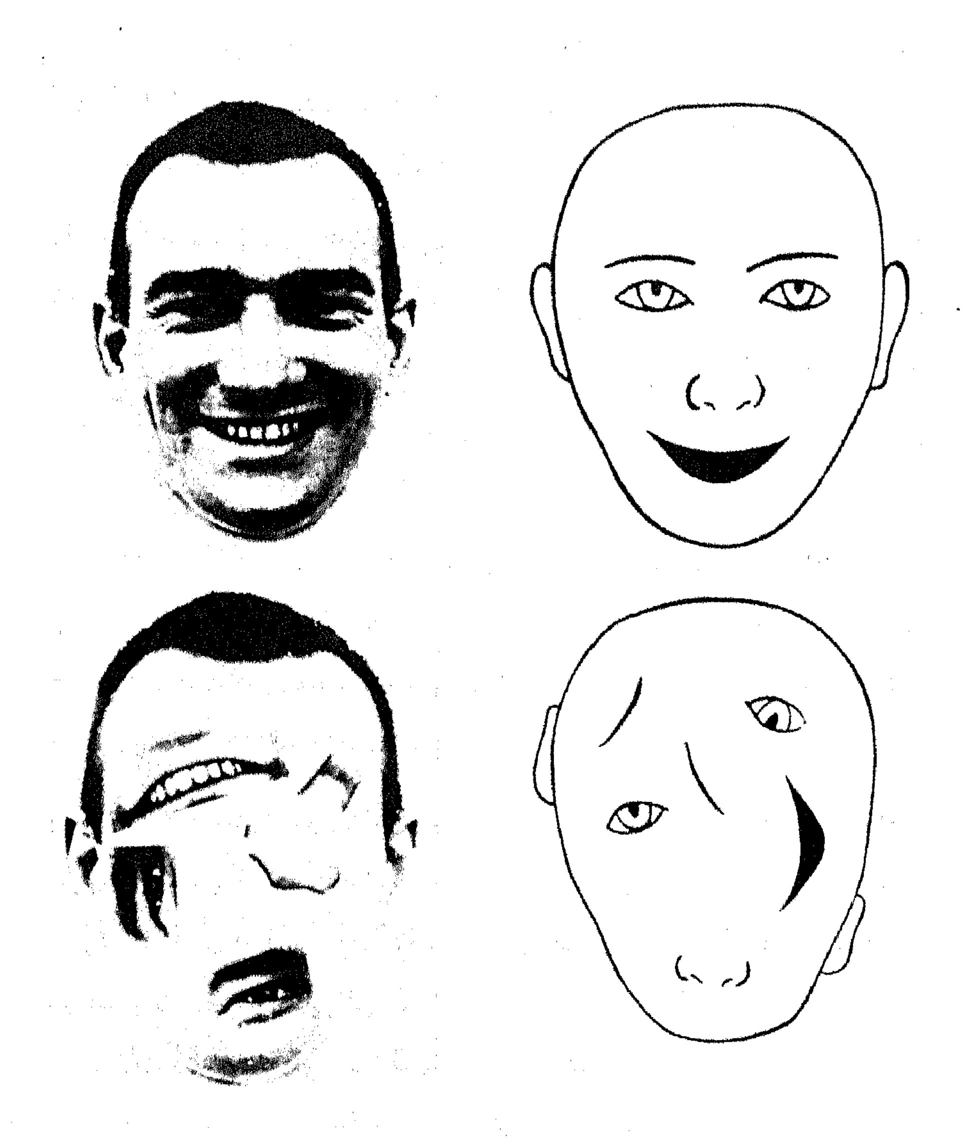
قدم (Jerome Kagan, 1970) ومساعدوه كثير من الأبحاث عن سلوك الأطفال الذين يواجهون المثيرات الجديدة مثل صور ورسوم لوجوه إنسانية ووجوه مبعثرة (الشكل ٦-١٠) ، ويتمسك (Kagan) بفكرة أن الأطفال عندما يواجهون المثير في عالمهم يكوّنون

مفاهيم بصرية لخدمة نقاط مرجعية أو نماذج تساعد في فهم المثيرات التى سيواجهونها فيما بعد ، وفي بعض الأوقات خلال الشهر الثاني من عمر المولود فإن كمية الانتباه التى سوف يجذبها المثير للطفل تعتمد على كمية الإثارة أو الصورة التي يكونها الطفل في مفهومه. وكان مفهوم كاجن الأساسي أن المثير المتنوع يستقبل فترات أطول من الانتباه مما تفعله المثيرات التي تكون إما مألوفة أو مختلفة بحيث تظهر بأن لا علاقة لها بالموضوع ، ويوضح المنحنى البياني (٦-١١) العلاقة بين التناقص والانتباه.

لذا نجد أن طفلاً بعمر ثمانية أسابيع يعطي كميات متساوية من الانتباه لثلاثة أبعاد متمثلة بوجه وثلاثة صور تجريدية الشكل ، ولكن بعمر أربعة أشهر فإنه يُبذل وقتًا أطول في النظر إلى الوجه أكثر من الصورة التجريدية ، ويكون الطفل بناءً على رأي كاجن قد وصل إلى مرحلة خطة للوجه الإنساني ويرفض التجريدية حيث تكون متناقضة جدًا مع خططه الأخرى .

وعندما يكون الأطفال بهذا العمر فإنهم ينظرون إلى الوجوه المبعثرة الملامح (في الشكل ٦-١٠) فترة أقل من فترة النظر إلى الصورة العادية للوجه الطبيعي لأن الوجه المبعثر الملامح هو كثير التناقض . وبعد ستة أشهر من العمر يقل النظر للوجوه بنسبة ٥٠٪ لأن مثل هذه الصور عادية لا تتطلب التحديق الزائد .

ومن عمر ١٢ شهرًا حتى ٣٦ شهرًا يطول وقت تثبيت النظر ، وقد رأى كاجن أن التغيير يأتي بسبب الحالة الطارئة للمعرفة الهيكلية الجديدة عند قرب الوصول لنهاية السنة الأولى من عمر المولود . وهذه الهيكلية التي يسميها كاجن الفرضيات تمكنه من فهمها وتفسيرها . وهكذا فإن المثيرات التي أفرزت سابقًا انتباهًا قليلاً نسبيًا تتطلب الآن انتباهًا أكثر لأنها مصدر للمعلومات الجديدة . ويطور الطفل الناضج مخزونًا من الفرضيات أعظم وبتزايد . وكلما كثرت الفرضيات في مخزونه فإنه سيستعمل وقتًا أطول في مهمته في الفهم وسيكون انتباهه أطول .

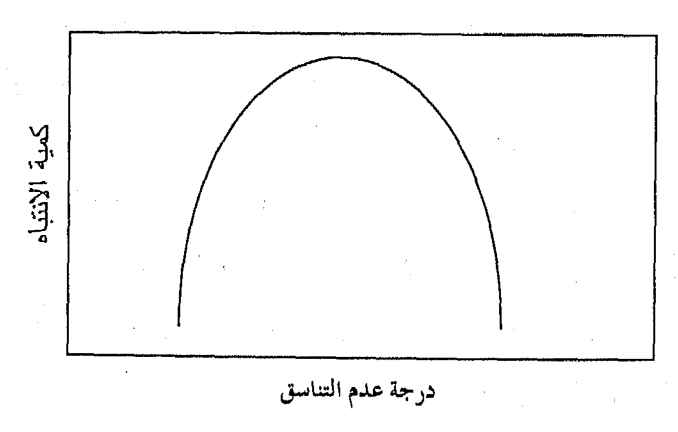


الشكل (٦ـ١٠) يمثل الوجوه العادية والوجوه المبعثرة الملامح المستعملة في التجارب لجذب انتباه الطفل (Kagan, 1970)



يعد جيروم كاجن من جامعة هارفرد باحثًا رائدًا في تنمية المعرفة والوجدان للأطفال

وقام بتجارب أخرى مشابهة على ما يشبه القناع وذلك بتمثيل وجوه آدمية . وبتمثيل الصور ينخفض التثبيت بشكل ملحوظ خلال النصف الثاني للسنة الأولى من العمر .



الشكل ٦ـ١١ رسم توضيحي للعلاقة بين المثيرات غير المتناسقة وكمية الانتباه المبذولة من الرضيع

يؤدى تبسيط المثيرات المعروضة إلى شيء من الانتباه . وحين ينظر الطفل إلى المثير يبدأ بإصدار الكلام الذي يمكن أن يبدأ بصياغته أو بتبسم وهذه التفاعلات أو النبضات الكهربائية مصدرها قشرة المخ ، وبعد تبسيط المعلومات فإن الطفل قد يتفاعل بالابتسام .

السلوك الاكتشافى :

يهدف الانجذاب لما هو جديد ومعقد إلى الاكتشاف وليس مجرد تثبيت النظر ، والاكتشاف هو النشاطات التي يندمج فيها الطفل من أجل مصلحته ، ولكن لا يمكن شرح هذا السلوك عن زيادة اليقظة ، وبدلاً من البحث عن تقليل التوتر فالطفل يبحث عن زيادته ويمكن ملاحظة ذلك فى « اللعب » فإن ميول السلوك تكون غير ثابتة .

وعندما يقوم أحدهم بلعبة الاختباء فإنه ينتبه لشخص آخر ، وهذا النشاط يصبح تقريبًا محفوظًا بالكامل . وغالبًا ما يكون الجوع والحاجة إلى الإخراج خارج الوعى إلا إذا ذُكر الطفل بواسطة الشخص البالغ ، ولا يمكن للطفل الصغير بالطبع أن يميز فإنه يبكي فجأة من الجوع المؤلم والذي ينشأ بالتدريج وبدون انتباه . فهو لا ينغمس في الاكتشاف السلوكي بسبب البرنامج الخاص بالتعزيزات ولكنه يفعل ذلك لأنه يستمتع بها .

تتوافر الدراسات القائمة على ملاحظة السلوك الاكتشافى للأطفال أثناء اللعب ، وقد قام جيزل بدراسة السلوك النموذجي في عمر محدد ، ومعظم هذه السلوكيات تماثل السلوك الموضوع قيد البحث ، ووجد أنه في عمر السنة يظهر الطفل دافعًا للنشاط ، باللعب على أزرار متصلة بغطاء واضعًا الأشياء داخلها ومن بين مجموعة أشياء أخرى ، ومشاركًا في لعبة مثل « أين هو الصغير؟ » وبعمر ١٨ شهرًا يتسلق ويزيح الأثاث ويسحب اللعب ، ويلعب بالأوعية المختلفة في المنزل والمطبخ ، وبعمر سنتين يطعم اللعبة ويدخلها إلى المرحاض أو يأخذ الدب الصغير في مشوار ، ويلعب بالرمل والماء ويملأ ويفرغ الصحون ويستعمل السيارات الصغيرة والحواجز المكعبة . ومع ذلك ومنذ أن كانت هذه السلوكيات معزولة بدون معلومات أصلية لا يمكن القول بأنها مستقلة عن غريزة بدائية .

وقد احتفظ (Stoff, 1961) بمذكرات عن سلوك مولوده منذ لحظة الولادة حتى عمر ١٨ شهرًا وذكر فيها البنود التي تحدد العلاقة مع الأشياء والأشخاص . وهذه السلوكيات الشخصية تبقى ظاهريًا لا علاقة لها بأي كائن وتنقسم قواعد هذا التقرير لخمسة طبقات عامة :

١- التعرف.............. (النظر إلى لوحة و احناء الرأس إلى الخلف)

٢- الإتمام .... (وضع الغطاء على إبريق الشاي)

٣- التحكم .... (الوقوف على كرسي عال وهزه حتى يكاد تقع)

٤- الاكتشاف .... (مراقبة حركة أقدام الراشد ويديه)

٥- تأثير التغير .... (دراسة حركة الأيدي)

وقد تبين أن هناك تحكم مستمر في سلوك الطفل ، حيث أن الطفل يبحث عن طرق جديدة لعمل الأشياء والملاحظ لا يرى أن هناك أي صلة عضوية أو اجتماعية لهذا السلوك في الطفل . ويمكن بالطبع أن يكون مخطئًا ففي روسيا توصل (Federov, 1951) منفردًا إلى نفس نتائج ستوف .

وقد فسر بياجيه اللعب بأنه دمج الخبرات ، وتظهر فيه أكثر الأمور بدائية مثل المص بدون وجود الثدي أو قارورة اللبن ، ربما يكون هناك بعض الأسئلة عما إذا كان هذا لعب حقيقي ، ولكن لا مجال للشك في المرحلة التالية والتي تستند إلى الممارسة وتمييزها عن النشاطات الظاهرة للرغبة بها فقط .

والموضح هو الطفل الذي يؤقلم العادة برمي رأسه إلى الخلف من أجل النظر إلى الأشياء . وبعمر شهرين تقريبًا يستمر بعمل ذلك وبانسجام أكبر وحتى بتقليل الاهتمام بالنتائج الخارجية .

وقد راقب بياجيه طفلة بعمر سبعة أشهر والتي تعلمت أن تحرك حاجزًا من أجل أن تلتقط شيئا ما ، وعندما استمر الحاجز بالوقوف أمامها راحت الطفلة تزيح علبة

البطاقات وتنفجر بالضحك ناسية كليًا موضوع اللعبة والحاجز والذي كان هو الأساس للمثير الخاص بتعلمها ، وقد يتظاهر الطفل الأكبر سنًا بجعل قطعة قماش على أنها وسادة أو يأكل ورقة ويضحك غالبًا. والرمز هنا قد انغمس على شكل لعبة فهي بالنسبة للطفل المثير غير الملائم وقد عومل كأنه ملائم وكأنه شيء آخر .

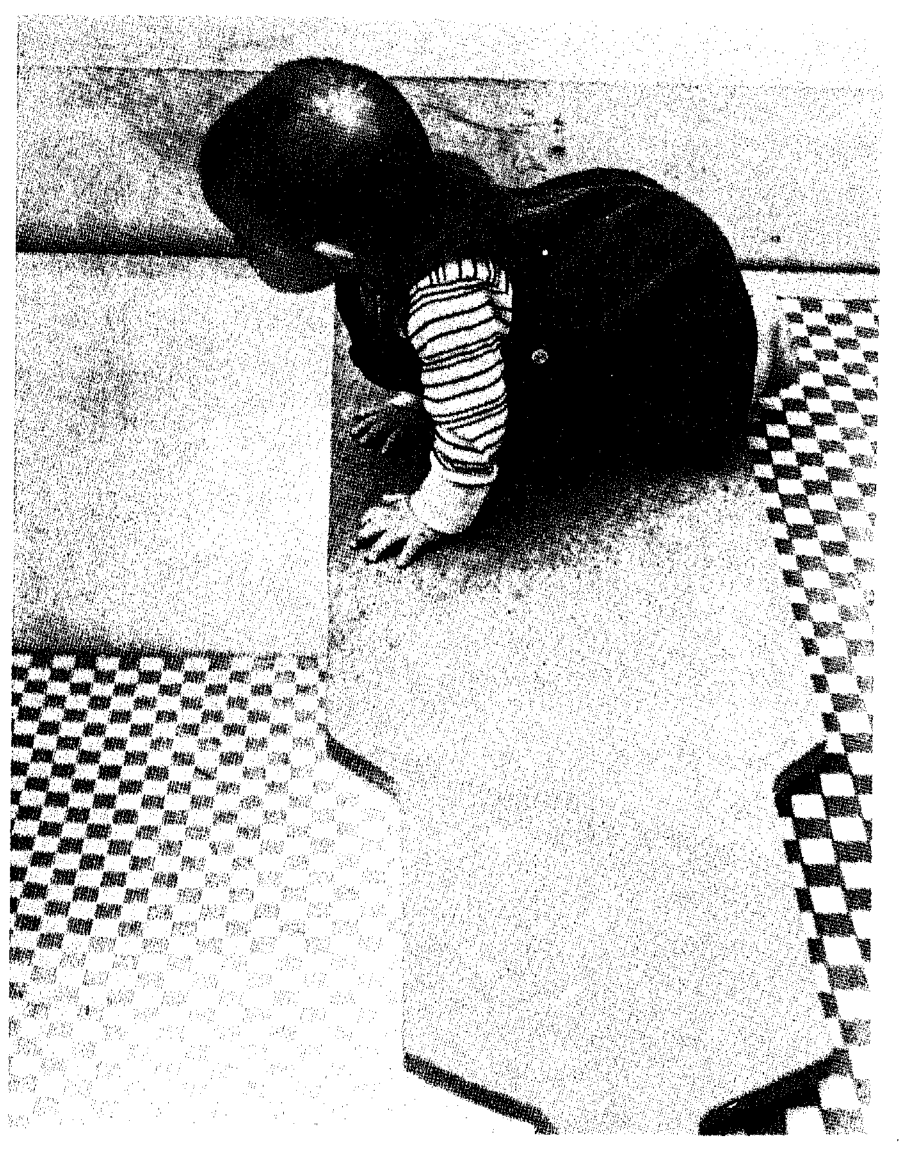
إدراك العمق :

نأتي إلى حالة من حالات علاقة الطفل مع بيئته الطبيعية والتي تمثل إدراك العمق ، مع إننا في مفهومنا اليومي للأمور نفكر مليًا بالبعد الرأسي وعادة ما نكون على مسافة معينة عن الأشياء التي هي دوننا . ويستخدم الباحثون في المجال الإدراكي مصطلح الإدراك العميق من أجل إطلاقه على الوعي بالمسافة أو الفراغ القائم بين ذاتنا والأشياء في مجال الرؤية لدينا وفي أي اتجاه من موقعنا سواء أكان في الأعلى أو في الأسفل أو في الجانب أو في الأمام.

والسؤال الأهم ويتعلق بقدرة الطفل على تعلم إدراك العمق ، وهناك بعض الأبحاث الواقعية التي تقترح أن تعلم إدراك العمق شئ وراثي وليس مكتسبًا من خلال التجربة ، وقد حدد (Walk and Gibson, 1961) إدراك العمق في الأطفال باستخدام قطعة ذكية في المختبر أطلقوا عليها « الانحدار الخادع » للبصر ، ويتكون من « طريق الزحف » على مسطح زجاجي نموذج لوحة الشطرنج. (انظر الشكل ٦-١٢) وقد وضعت تحت إحدى جوانب الزجاج مباشرة بحيث تبدو لوحة شطرنج للإنسان الراشد كانحدار عند النظر إليها من زاوية أخرى .

وعندما تقف الأم على الحرف الخارجي للجهاز وتطلب من طفلها أن يزحف باتجاهها لم يجرؤ على فعل ذلك ، فى حين زحف بسهولة تجاه أمه فى الجانب الثانى ، وكان أصغر الأطفال فى التجربة بعمر ستة أشهر وهو العمر الذي يبدأ به مرحلة الزحف فكان لهم جميعًا الفرصة المتكررة حينها لم تكن المرة الأولى التي يجربون بها هذه التجربة والتي تعلموا فيها بعض أسرار مفهوم العمق ومن ثم تثبت الوقائع أن بعض مظاهر إدراك العمق غير متعلمة .





الشكل (٦-١٢) « الانحدار الخادع » للبصر المستعمل في التجربة وذلك لتحديد إدراك العمق عند الأطفال

وقد استخدمت تجربة انحدار العمق لقياس مفهوم إدراك للعمق عند الأطفال بعمر شهرين وثلاثة أشهر وذلك قبل سن الزحف بكثير ، ويوضع الأطفال ممدودين على بطونهم وعيونهم متجهة إما إلى الجانب العميق أو الضحل من الصندوق ، ومع التركيز على

الانحدار العميق تكون ضربات القلب أكثر بطئًا عند رؤية الجانب الضحل (Campos et al, 1970) وكما لاحظنا في الفصل الخامس فإن سرعة ضربات القلب يصاحب الاستجابة والتي تبدو عندما يكون الطفل محدقًا إلى مكان الإثارة (استجابة الخوف من النظر إلى أسفل من مكان مرتفع) والذي يتضح في مراحل متقدمة في نمو الطفل .

وقد شوهد النموذج البدائي لإدراك العمق من خلال التجربة التي ظهر الطفل فيها بعمر من أسبوعين إلى إحدى عشر أسبوعًا وهو موضوع أمام شاشة حيث يكبر الظل بسرعة هائلة متقدمًا إما بطريقة تصادمية على وشك الحدوث أو بالخروج عن المسار ، وفي تجربة أخرى يدحرج جسم حقيقي صوب الطفل بسرعة بحركة تصادمية ولكنه لا يصل إليه .

وأوضح التسجيل لسلوك الأطفال على شريط الفيديو خلال هذه المواجهات بأنهم يرجعون رؤوسهم إلى الخلف ويضعون أيديهم على وجوههم عندما يظهر الظل أو الجسم الذي سوف يصدمهم ، ويختلف سلوكهم عندما يكون حدث المثير متوجهًا إليهم ، ثم يخطئهم وينحرف عنهم حيث تنحرف النظرات بشكل بطيء وينحرف الرأس أيضًا بشكل بطيء إلى مسار الجسم (أو الخيال) على الشاشة وعندما يبتعد المثير تظهر الاستجابة الدالة على الانجاز . (Ball and Tronick, 1971) وتبين النتائج أنه حتى عند هذا العمر المبكر يدرك الأطفال ويتصرفون مقابل الصدمة وشيكة الحدوث ، ويمكنهم التفريق بين الصدمة القوية الحدوث والتي ستنحرف عنهم . وهكذا يتضح أنهم يملكون بعض العناصر من عمق الإدراك .

النمو اللغوي

هل يعتبر السلوك اللغوي سلوكًا اجتماعيًا أم معرفيًا ؟ يمكن إجراء مناقشات مهمة على كلا التصنيفين ، وتؤكد النقاشات بخصوص السلوك الاجتماعي على المفهوم الاجتماعي الذي يطوره الطفل والضرورة بالنسبة له كي يتفاعل مع الآخرين وخصوصًا مع من يقدم له الاهتمام والعناية ، وكذلك دور ألعاب اللغة كعلامة اجتماعية .

وبالإشارة إلى الهوية العرقية ومستوى اللغة المستعملة فإن النقاش للسلوك المعرفي يذكرنا بأن اللغة أيضًا تتطور حسب الحاجة إلى التحكم ببيئته شخص ما . وحل هذه المشكلة سهل بواسطة اللغة والرموز التي تزودها هذه اللغة ، ويمكن قياس قدرة الطفل على مواجهة المشكلات مع بيئته من خلال قدرته على التحكم باللغة .

ويوضح ذلك إلى من ينتمي التطور اللغوي الذى يقترحه علماء نفس الطفل . وكذلك من خلال سياق الكلام والنقاش للتطور المعرفي وحتى وإن كنا نعرف بأن المناقشات تؤكد على دوره الاجتماعي الذي هو إقناعي ولا يمكن الاختلاف حوله .

الإدراك والنمو اللغوي :

قياسًا على باقي أشكال النمو المعرفى لا يظهر السلوك المتعلق باللغة حتى يصل الطفل إلى مستوى معين ومعقول من القدرة الإدراكية ، وقبل أن نتمكن من استعمال اللغة يجب أن نكون واعين بها ، وقد ذكرت في الفصل الخامس الدراسة المهمة التي أجراها (Condon and Sander, 1974) وتبين أنه حتى المواليد الصغار لديهم بعض الوعي عن اللغة بالمعنى الذي يجعلهم يثنون أجسامهم بحركات حسب إيقاع الكلام ، ويمكن القول عندها بالطبع أنها ليست خبرتهم الأولى لأصوات الكلمات فربما قد ألفوا هذا الإحساس عندما كانوا أجنة من خلال كلام أمهاتهم .

ويبدو أن الأطفال يملكون حساسية كافية لتمييز الأصوات ، وفي استطلاع للأبحاث التي أجريت بهذا الخصوص (نمو إدراك اللغة عند الطفل) ذكر (Bernard, 1970) مجموعة من الدراسات التي تظهر أن الأطفال من عمر شهر إلى أربعة اشهر قادرين على التمييز بين الحرف الثابت (P) و (L) وبين الحرف (B) و (g) وكذلك بين حروف العلة (I) و (e) وقد وجدت (Cynthia, 1971) أن الأطفال يميزون بين صوت الأم المسجل على آلة التسجيل وصوت امرأة أخرى غريبة ، كما وجدت أن تفاعل وليدها رهن بتغيير الصوت .

وقد جنح الأطفال بعمر ثلاثة أشهر إلى بلع لعابهم أكثر عند سماع أصوات الأمهات ، مما يوضح احتمال أن يكون هناك علاقة بين الأم والطعام . ويميل الطفل بعمر ستة أشهر إلى البكاء عند سماع صوت الأم وخصوصًا في حضورها العادي . وقد اقترحت سينثيا أنه يمكن تفسير هذه الظاهرة بدراسة أخرى مبينة أن الطفل بعمر ستة أشهر يكون علاقة مع أمه ولهذا فهو يبكي إذا سمع صوتها ولم يراها .

وتشير نتائج الأبحاث الخارجية إلى أن الأطفال يمكنهم أن يميزوا بين أصوات عدة وأن إدراكهم يتغير مع الوقت ، وذلك بالاحتفاظ بنمو القدرات وكذلك الحاجات الخاصة بهم .

وبالنسبة للأطفال وكذلك البالغين تجعل كفاءة اللغة نموها ممكنًا إذ أن الأطفال قادرون أصلاً على أن يفهموا بعض المميزات الإيقاعية جيدا . ولذلك يمكنهم أن يقتنوا أدوات أساسية من أجل التصنيف ، وقد استعملت دراسة (Bing-Chung Ling, 1941) طرق الاشراط من أجل توضيح حقيقة أن يكون الأطفال قادرين على استعمال أشكال غير لغوية بل رمزية من أجل التعبير والتمييز .

ومن خلال أبحاث تشونج أظهر الأطفال إدراكهم المتميز للشكل الصحيح وتمييزه عن أشكال أخرى متواجدة ، ويعرض الفاحص على أطفال بعمر ستة أشهر وحتى عمر ١٥ شهرًا أجسامًا مختلفة الأشكال دائرية وعلى شكل صليب أو مثلث . ويكافأ الطفل عند الاختيار الناجح في أحد هذه الأشكال بقطعة صغيرة من الحلوى .

التطور اللغوي المبكر :

تكمن محاولة الطفل الأولى للاتصال فى البكاء حيث أنه تعبير عن النفس ، وقد كان (Peter Wolff, 1969)) قادرًا على تعريف ثلاثة أنواع من البكاء الأساسي . وهي بكاء الجوع « البكاء الجنوني » وبكاء الغضب والبكاء بسبب الألم الجسدي (رد فعل عندما تأخذ الممرضة عينة دم بواسطة الوخز) . وقد لاحظ وولف أيضًا التأثير لهذا البكاء على الأمهات أيضًا فلم يكن هناك نموذج ثابت لاستجابة الأم حينما يكون البكاء بسبب الجوع

أو الألم ويعتمد هذا أيضًا حسب كون الطفل هو المولود الأول أم لا ؟ أو حسبت ممارسة الأم لطريقة الإطعام ؟ وهكذا .....

وللبكاء الجنوني تأثيرات واضحة حيث تميل الأم إلى ترك ما بيديها من أجل التدقيق حول ما يجري لوليدها ، ويحصل البكاء المؤلم على استجابة أسرع بالطبع وتفهم الأم أن طفلها في حاجة إلى تخفيف الألم .

ومن حيث وسائل الاتصال الأخرى لاحظ وولف أنه في الأسبوع الثالث يبدو التوافق لأي نوع غير ضاغط من الإثارة على هيئة ابتسام . وكلما كان الطفل متنبهًا فإنه يبدى الانتباه من أجل البحث عن البكاء وكأنه عدم بكاء بصورة نطقية . وقد يظهر الضحك ربما بعد أسبوع أو أكثر . وبنهاية الشهر الثاني لاحظ وولف أنه من الممكن الحصول على صرخة عالية من البكاء المتصل ولتقليد الإيقاع المنخفض (دادا) .

وبدراستنا هذه عن الجوانب الاجتماعية في الفصل الرابع ذكرنا حقيقة أن الأصوات التي ينطقها الأطفال تحوي تلك المستعملة لكل لغة ، وإن المتكلم بالإنجليزية من المراهقين والذين يعانون مشاكل في تعلم حرف (خ) و (ض) باللغة العربية لديهم بدون شك تلك الأصوات مخزّنة منذ الطفولة المبكرة ، والمراهق القادر على لفظ حرف لغة أخرى لم يكن للمتكلمين بالإنجليزية قادرين على لفظها مثل لفظ حرف (h) ثلاث مرات يتبين كأنه حرف (ح) بالعربية ، وحرف(ch) و(a c h) بالألمانية لفظ سائل (L :L) من ويلز وحرف (V) الفارسي وهكذا . فإن الغنى والاتساع في مخزون الطفل من الحروف اللفظية هي بالطبع تصبح محظور عليه تعلمها عندما يبدأ بتعلم لغة من حوله .

من الممكن أيضًا أن تكون هذه الاختبارات بالضرورة سهلة بالأشراط ، وقد تمكن (Donald Routh, 1969) من جعل الأطفال من عمر شهرين وحتى سبعة اشهر أن يعبروا عن بعض الألفاظ المفضلة لديهم عن غيرها . وقد استعمل الابتسامات سلسلة من ٣ أصوات (t s k) وينقر على بطن الطفل من أجل إخراج الحروف الثابتة لمجموعة من هذه الأطفال . (الشكل ٦-١٣) يشرح بعض مكتشفات روث ويبين عند مساعدة الطفل

علـى لفـظ حـرف معـين قـد تـزايد إنـتاجه بدرجـة ثابتة ، بينما بقي إنتاج كل لفظ الحروف الجـامدة ثابتًا تقريبًا ، والمجموعـة الـتي شـجعت على الحروف الجامدة زاد إنتاجهم للحرف الجـامد وأثبـتوا تقدمًـا بسـيطًا ومحـددًا ، ومـع مقترحـات روث فقـد يلعب التعزيز بمساعدة الكـبار دورًا في حـياة الأطفال اللغوية ، ولا يعني ذلك بالضرورة أن اللغة يمكن شرحها كليًا عن طريق التعزيز . وسنتحدث عن هذا الموضوع أكثر عند نهاية هذا الفصل .

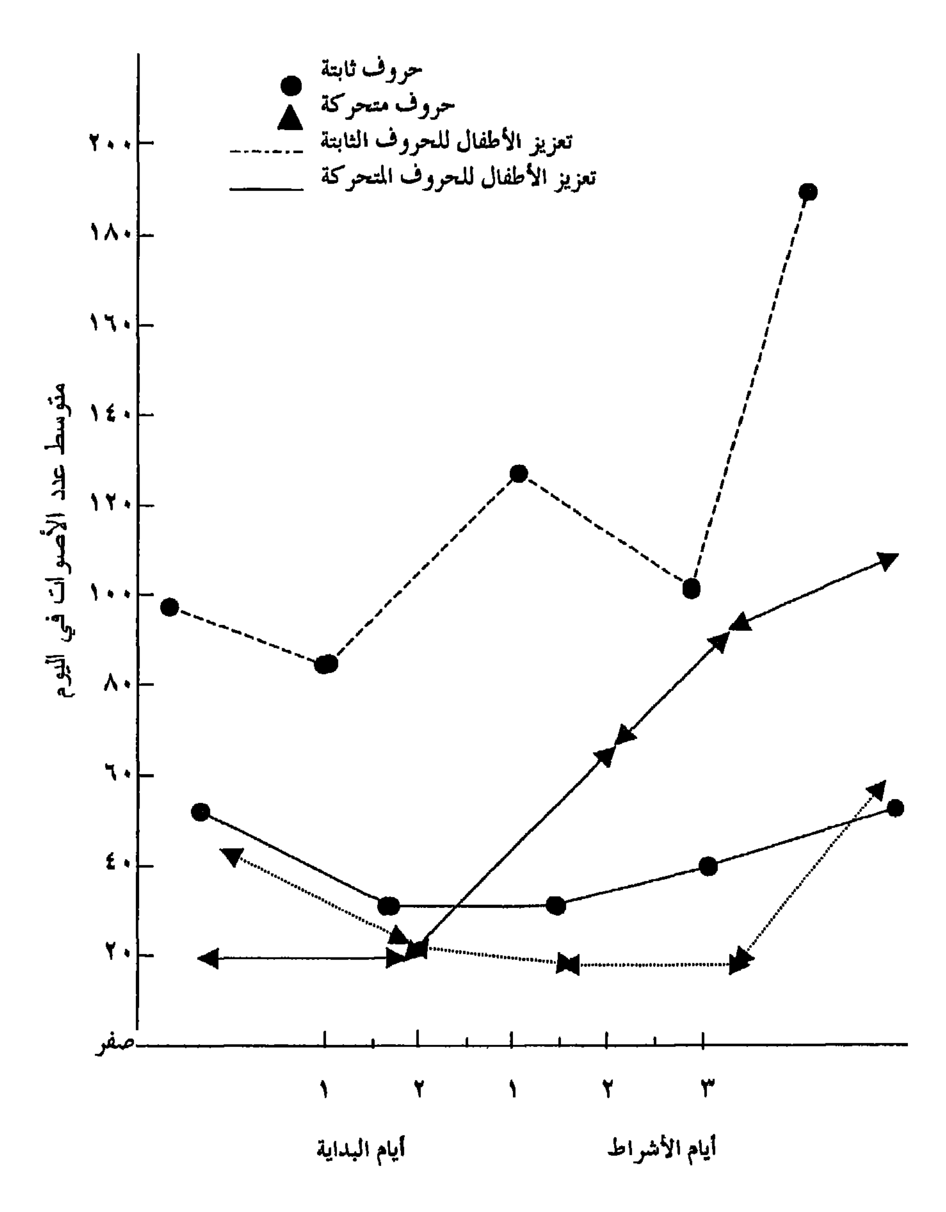
تطور الأنماط :

متى يـتوقف الأطفـال عـن الأصوات المنخفضة ويبدأون بإحداث الأصوات العالية ؟ متى يتبعون عالمهم الأول ؟ متى يمكنهم استعمال الجمل ؟ .

هـذه الأسـئلة وضـعها الأهـل الذين يرقبون بقلق عملية التحكم بالألفاظ الصادرة عن مولودهـم الصـغير . يبحثون بها عن إشارات تدل على أنه يتقدم أو يتأخر أو أنه على المعدل المناسـب لعمـره . والإجابـة بالطـبع أكـثر صـعوبة مما يمكـن أن يتخـيله الإنسان ، والمصدر الواضـح لهذه المعلومات المتعلقة بالنموذج يجب أن تكون من تقارير الوالدين وإن كانوا أقل الملاحظين موضوعية مجردة .

وهـناك مشاكل أخرى من المواصفات ، هل يشير لفظ (دادا) للطفل ذو الثمانية أشهر إلى صرخة فرح بأنه تعرف إلى أبيه عند رؤيته أو أنها فقط ضجيج لا معنى له؟ بعض الأحيان يتعـلم الطفـل اسـتجابة شـفهية مـثل (بـاي بـاي) يستعمل لمدة أسبوع فإما ينساها بعد ذلك أو يرفضها فلا يستعملها شهورًا كاملة ، فهل تعلم (باي باي) أم أكثر من ذلك ؟ .

بالـرغم مـن هـذه المشـكلة فقد تمكن علـماء النفس من استعمال معايير تقترح الأعمار الـتي يمكـن للأطفـال أن يـنخرطوا فـيها في أنـواع مخـتلفة مـن السـلوك اللفظـي ، جمعـت (Dorothea Mc Carthy 1954) معلومات عن المعايير الموجودة حسب الشكل (٦-٢) على مـدى سـنوات وقـد أكملـنا ملخص (Mc Carthy) مع بعض الملاحظات عن الأطفال الذين قد تتبعت نموهم طوليًا على فترة طويلة .



الشكل (٦-١٣) متوسط عدد الحروف الثابتة والمتحركة (أحرف العلة) باليوم لمجموعة من الأطفال والذين شجعوا على أحرف العلة باليوم الواحد وتتألف من ٩ مراحل مسجلة لمدة ٣ دقائق لك منها . وقد أخذ التسجيل دون تعزيز عن الأيام الرئيسية والتعزيز قد ثبت خلال أيام الإشراط . (Routh 1969) .



(Dorothea Agnes Mc Carthy 1906) بروفسورة لعدة سنوات لعلم النفس في جامعة فوردهام حيث كانت من الرواد الباحثين في لغة الأطفال .

واتفق الباحثون الذين دونت ملاحظاتهم في الجدول (٦-٢) على أن الكلمة الأولى كانت عند عمر ٤٠ أسبوعًا ، وقد سجلت (Mary Shirley 1933) أن أطفالها استعملوا كلمتهم عند الأسبوع ٦٥ في المتوسط ، ومع ذلك فهناك اعتبارات مختلفة ، البعض قال : « أن أول كلمة تعود إلى عمر ثمانية اشهر بينما مع آخرين كانت قد تأخرت حتى عمر سنتين » .

وقد أعطت الأمهات أبنائهن عبارات من كلمتين أو ثلاث في عمر ٥٢ أسبوعًا ، وهو ما يتلائم مع المكتشفات المدونة في الجدول (٦-٢) مع إضافة في التغييرات الفردية ، وتظهر بأن متوسط عمر الطفل الذي لفظ كلمته الأولى هو قبل نهاية السنة الأولى ، وقد يستعمل الأطفال الموهوبين كلمات حتى بعمر اصغر من ذلك ، بينما أطفال آخرين قد لا يحاول لفظ الكلمات حتى إلى ما بعد السنة الثانية .

وتختلف هذه الاكتشافات عن الكلمة الأولى تبعًا للملاحظة ، وربما يكون السبب أن بعض الملاحظين وخصوصًا الأمهات يمنحن كلمات أطفالهن اهتمامًا كبيرًا في تقاريرهم

أقرب إلى الكمال والتي هي في الواقع أبعد ما تكون عن الكلمة المطلوبة ، والأكثر من ذلك فالكلمة أو الكلمات التي تحدث بها الأمهات الأطفال ربما تكون جزء من لغة خاصة ربما لا يكون شبيهة للكلمة (مثل كلمة أبه للدلالة على احملني) تستخدم ككلمة داخل عائلة معينة .

وقد وجدت (Shirley) أنه عند ٦٦ أسبوعًا استخدم سبعة من أطفالها كلمات مفهومة ، وكان هناك تقدمًا بسيطًا حتى ٨٦ أسبوعًا ، وقد اقتنعت أنه ربما يكون هذا التباطؤ قد تسبب بواسطة انشغال الطفل بالتحرك خلال هذه الفترة .

وفي عمر السنتين بلغ عدد كلمات أطفالها ٣٢ كلمة . وكانت ملاحظاتها قد أضيفت بالرجوع إلى تلك التقارير في الجدول (٦-٢) ، في عمر السنتين لم يتوقف الأمر عند نطق كلمات غير مفهومة فقط ولكن ظهرت كذلك جمل بسيطة . ثم كان النمو الكبير لقدرة اللغة التعبيرية خلال السنة الثانية من عمر الأطفال .

الجدول رقم (٦-٢) يلاحظ الملاحظون ظهور الألفاظ بشكل مبسط لدى الطفل

(Mc Carthy, 1954)

العمر بالشهور	السلوك اللفظي
١-٣	أصوات بسيطة من الحنجرة
٢-٣	صوت حمحمة منخفضة
٣	أصوات تنم عن فرح
٤	مقطع لجزء من كلمة
٤	مبادرة ذاتية - صوت للعب
٥-٦	ما أو مو
٧	مقطع كلمة ما أو ماما
٨	لفظ تعريفي
٨	تفاعل لفظي

تابع الجدول (٦-٢)

العمر بالشهور	الســـــلوك اللـفـظي
٩	يقلد الأصوات
١١	يقلد مقاطع مثل ماما ـ بابا ـ دادا
١٢	يقـول كلمـتين أو أكـثر ، رطانـة غير مفهومة ، المحادثة بلغة غير مفهومة ولا تعني شيء
١٣	أربع كلمات او أكثر
١٨	أهلاً ، شكرًا ، أو ما يعادل ذلك
١٩-٢٠	أسماء أشياء
٢١	يكرر أشياء قيلت من قبل
٢١	يوصل كلمتين في الكلام
٢٣-٢٤	يسمي ثلاثة أشياء
٢٤	جمل بسيطة وعبارات

تعلم العلاقة بين الرموز والأهداف :

يعتـبر اشتياق الطفل إلى الكلام وتعلم الأسماء ميزة كبيرة فى تطور الكلام ، وللأطفال نـوع من الرغبة الشديدة فى تسمية الأشياء منفصل نهائيًا عن الحاجات البيولوجية الحقيقية وهـذا يسـتحق أن يســمى (الجـوع للأسمـاء) حيـث لا يتعـلم الطفـل الأسمـاء ميكانيكـيًا ولا بالإكراه ولكن بحماس .

وتعـلم كـل الأمهـات أن الطفـل قـادر على استعمال كلمة (دادي) ويمكن أن يطلقها علـى أي رجـل قـد يـراه . أو ربمـا يتعـلم استعمال (كيتي) للقطة وقد يستعمل نفس الكلمة للكلـب أو حـتى فـرو السنجاب أو فرو القبعة الخاص بأمه ، وقد ينطبق التعميم هنا كما لو كـان في موقـف آخـر للاختـبار وهـو شـيء مميز لدى الأطفال الآن الذين يمزجون الظواهر

الجديدة لموقف ما لما أصبح قديمًا ومألوفًا بالنسبة لهم . وكلما ازداد نموهم فإن ألفاظهم تكون أكثر تحديدًا .

ويتم الطفل توضيح نمو التمييز لديه بمساعدة طفل أكبر سنًا من أجل التفسير للمصطلح (كيتى المضحكة) لفرو السنجاب فهي لم تعد كيتي كما هي من قبل ولكنها مضحكة أيضًا ، وبعض المعاني الخاصة بالهرة حاضرة ولكنها شيء آخر أيضا ، والجديد هو ما يشاهد لما هو مبسط مع القديم والطريقة المجهزة بالنسبة للمعنى المميز .

ويطبق الطفل كلمة واحدة على عدد كبير للأشياء أو الأشخاص ، وكلمات مختلفة فكلمة (كلب) تعني أشياء كثيرة وذلك بالنسبة لتفاعله المنقول بواسطة إيقاع الصوت والحركات وحركات الجسم (أنا أريد ذلك الكلب ، أنا أريد أن أعانقه وأدلله) أو هناك شيء مهم يجب أن تنظر إليه أيضًا أو أنا خائف احضُني وخذني بعيدًا عن هنا ، كلب كلمة واحدة ولكنها كلمة لعدة معاني والكلمات التي يستعملها الطفل قليلة العدد وترمز إلى أشياء وأفعال .

النظريات : الفطرة والتعزيز :

كيف تختفى المعانى المختلفة لكلمة (كلب) وتصبح متعلقة بالحيوان المطلوب ؟ لقد أدى هذا التساؤل إلى النظريات والتأمل بين علماء النفس واللغويين ، وقد شرح (Skinner, 1975) اللغة المكتسبة عن طريق الإشراط قائلاً : يتوصل الأطفال إلى سلوك شفاهي عندما تكون الألفاظ غير نموذجية (مثالية) نسبيًا وعندما يتم تدعيم الكلمات الصحيحة .

ويتعلم الطفل معظم الكلمات بالتدريج فمثلاً يتعلم الطفل قول (كلب) لأول مرة لأن شيئًا ما قد حدث لتعزيز الكلمة ، وعندما يتممها بصورة ملائمة فيفترض أنه قد عمم ذلك بشكل كبير أولاً ثم ليطلقه بعد ذلك ليشمل كل ما له أربعة أرجل من الحيوانات ولكن من خلال تعزيز التعبير الصحيح يتعلمها ويطبقها بشكل انتقائي بعد ذلك .

وقد تعرض هذا التكوين اللغوي التعليمي لانتقادات كبيرة . فلقد علق (Noam Chomsky, 1959) أنه إذا كان لا بد لنا من تعلم لغة ما بواسطة قاعدة سكينر فإننا سوف غضي عمرنا كله في المهمة ولن نتمكن من تعلم حتى اللغات البدائية ، بمعنى أن تعلم اللغة هنا يعتمد على ذكر المقطع الصحيح بالصدفة ثم يتم تعزيزه ، إلا أن هذا التفسير لا يشرح الكم الكبير من الكلمات والتي يتوصل إليها الأطفال في مرحلة قليلة من الوقت بالنسبة لعمرهم .

ويبدو أن الموضوع أبسط بكثير لافتراض أن كلمة (كلب) تنغمس داخل ذاكرة الطفل ضمن مفرداته أولاً : عن طريق التقليد ، تبين التجارب التي أجرتها (Routh 1969) والتي ذكرناها سابقًا أن كمية معينة من « التشكيل » للاستجابات اللفظية يمكنها أن تأخذ مكانًا خلال مرحلة الطفولة . ولكن لم يتمكن أحد حتى الآن من إظهار قدرة الأطفال بعمر ستة اشهر مثلاً على إطلاق كلمة كلب على أي شيء .

لقد حدد (Eric Lenneberg 1969) تفسيرًا بيولوجيًا للتطور اللغوي ، وقد تمسك بفكرة حدوث نمو اللغة عندما يكون الأطفال مستعدين بيولوجيًا لإتمامها . يرتبط اكتساب بعض مقاطع الكلمات بالنمو الحركي ، فيرتبط الجلوس والوصول مثلاً مع التغيير من الأصوات المنخفضة إلى الصاخبة (بعمر ستة اشهر) ، يتزامن الوقوف والمشي أيضًا مع بعض المساعدة مع إتمام مقاطع الكلمات بنظام متكرر ومفهوم في بعض كلماته ، ويعمم نفس الصوت بالتدريج من أجل تحديد الأشخاص أو الأشياء . وعندما يكون الطفل قادرًا على الإمساك والإلقاء وعلى أن يمشي بهدف ما بدون مساعدة وأن يستطيع أن يزحف إلى اسفل الدرج ويعود فيصعده ، عندها يكون قد وصل إلى نقطة في تطور لغته ، وهي عندما يخزن من ثلاث كلمات حتى خمسين كلمة والتي يقوم باستعمالها كجمل ويتمتم سلسلة من الأصوات والتي تبدوا كأنها لغة ، ولكنها ليست كذلك .

ووجهة نظر لنبرج التي اشترك فيها مع (Chomsky, 1964,1967) أن الإنسان « مبرمج » بيولوجيًا من أجل إنتاج اللغة ، وفي دراسة لمقارنة السلوك الخاص بالأطفال لعائلات عادية وآخرين لديهم إعاقة في السمع وجد لنبرج أن كلا المجموعتين من الأطفال

خلال الأربعة عشر أسبوعًا بعد الولادة ينتجون تقريبًا نفس كمية الألفاظ والأصوات والحروف، ويقترح هذا الاكتشاف أن هذا السلوك قرار بيولوجي وليس معتمدًا على أي دعم من الراشدين .

وظهرت اكتشافات أخرى مشابهة في دراسة (Tulkin and Kogan 1970) التي وضعت أمهات من الطبقة الوسطى وأمهات من الطبقة العاملة تحت الملاحظة في تعاملهن مع أطفالهن بعمر عشرة اشهر ، ومع أن الأمهات من الطبقة الوسطى قد بادرن إلى تعامل أكثر مع أطفالهن وتكلمن معهم أكثر فإنه لم يكن هناك أي اختلاف في كمية النطق اللفظي الصادر عن الأطفال لكلا المجموعتين .

تأثير التنبيه :

أجريت دراسات كاجن ولننبرج في بيئة بيتية عادية حيث كانت هناك كمية ثابتة من المثيرات في بيئة الحضانة حيث تكون كمية الإثارة على شكل نوع من الضجيج أقل بكثير والنطق أيضًا أقل ، وعلى العكس فإن الزيادة في الإثارة تنتج زيادة في النطق لهؤلاء الأطفال ، وقد أحصى (Rheingold,1959) عدد الألفاظ المنطوقة تسعة مرات خلال اليوم ويبلغ كل منها ثلاث دقائق لكل طفل من عدد يبلغ ٢١ طفلاً بمعدل ثلاثة اشهر ، والنتائج لليومين الأولين تعتبر خط الأساس للقياس عليه .

وأثناء اليومين التاليين يقدم الملاحظون التعزيز اللفظي للأطفال بواسطة التبسم والضحك الخافت والملامسة للطفل ، وقد اعتبرا اليومين الأخيرين مع عدم التقرير (قاعدة السلوك) ، وأوضحت النتائج أن التعزيز يرفع درجة النطق إلى درجة إحصائية تمتد فوق المتوسط . وعدم التعزيز يخفض درجة النطق إلى حد يقارب خط القاعدة .

ويفترض أن للقيود البيئية مثل تواجد أطفال كثيرين من أعمار مختلفة في الحضانة تأثير على التعليم اللغوي بشكل مميز ، فإن هؤلاء الأطفال لا يتلقون عناية فردية كما يفعل أولئك الذين يعيشون في العائلات العادية ولسبب بسيط هو أن نسبة الأطفال إلى البالغين ستكون أعلى قليلاً . والرضّع تحت ستة اشهر من العمر الذين يتربون في بيئة بها مثيرات

قليلة للغاية مثل دار رعاية أيتام يعانون بعد ذلك من مشاكل في عملية ترديد النطق وأنواع الأصوات مقارنة مع الأطفال الناشئين في البيوت (Brodbeck and Irwin, 1946) .

ويزيد التعزيز من الأصوات الملفوظة . وتؤدى القراءة النظامية لقصص على أطفال بعمر ١٨ شهرًا إلى حدود ٣٠ شهرًا إلى اختلاف ذو مغزى في عدد الألفاظ في هذه المجموعة أو تلك من الأطفال ، وقد نضجت لديهم بسبب الوضع الاقتصادي لوظيفة الأب (Erwin, 1960) ، وبعد أربعة أشهر يصبح الأطفال أكثر اعتمادًا على أقوال صوتية .

يمكن أن يكون للتغيرات المفاجئة في كمية المثير تأثيرًا على الدورة العادية لنمو الطفل، وقد اجري (Schaffer, 1966) دراسة على أطفال بعمر من ١ إلى ٢٩ أسبوعًا والذين كان أهلهم قد أرسلوهم إلى المستشفى من أجل عدة أنواع من المعالجة ، وتمت المقارنة مع مجموعة الأطفال الذين كانوا في الحضانة منذ الولادة ، وقد أثبت المواليد الداخلون حديثًا إلى المستشفى تأخرًا في النمو النفسي للسلوك وعند عودتهم إلى منازلهم عادت درجة النمو إلى حالتها الطبيعية .

النمو العقلي

تُعتبر درجات اختبارات الذكاء - بعد العمر والجنس - من أكثر المتغيرات المدروسة والتى لها علاقة بعلم نفس الطفل ، وترتكز هذه الاختبارات عن علماء النفس على حقيقة أنه يمكن تقدير الحالة العقلية خلال الطفولة بواسطة فحص الذكاء لنفس اليوم والفرق في مستوى الذكاء يرجع إلى ارتباطه مع مجموعة متغيرات بيئية وواقعية كثيرة .

ولا يمكن تطبيق اختبار الذكاء للرضع ، لأن مقدرتهم على حل المشاكل محدودة بالنمو الحسي الحركي المحدود ، والتطور الإدراكي للأطفال محدود أيضًا فهم مقلدين بتكوينهم . وقد يكون الطفل قادرًا على أخذ خرزة بمهارة ويلقيها في الفنجان في الثلاثاء ويفشل تمامًا في نفس المهمة في يوم الأربعاء والخميس والجمعة ، والأطفال أيضًا ليسوا موجهين صوب المهمات جيدًا ومن السهولة استمالتهم وتقول كتب علم النفس التجريبي بعدم إمكانية اختبارات الذكاء للأطفال لأن الأرقام المعطاة عن طفل ما قد تختلف من حيث

الاختبار ، وقد لا يكون الخطأ في الاختبار نفسه ومع ذلك يحتمل غالبًا عدم الاعتماد على الأطفال أيضًا بهذا الخصوص .

مقاييس النمو :

بالرغم من صعوبة تقييم نمو الطفل فقد كانت هناك محاولات عديدة من اجل بناء مقياس يمكن استعماله من أجل تقرير ما إذا كان الطفل يحرز تقدمًا أم لا ؟ متخلفًا أم عاديًا ؟ مع النظر بعين الاعتبار إلى كفاءته في تعامله مع بيئته ، وأحد هذه القياسات هو مقياس (Uzgiris - Hunt) للمقياس الترتيبي التسلسلي لتطور الطفل والذى ذكرناه سابقا .

ويدين (Uzgiris-Hunt) بالولاء إلى بياجيه متمسكين بفكرة أن المراحل التي اختبراها في مهمتهما على مقياسهما قد فسرت على أسس نموذجية وأنها مقدمة منهما فقط بتجاوبها مع عدة طلبات لهذه المعلومات . أما مقياس الذكاء عند الأطفال فقد وضعه (Psyche Cattell 1940) وكان المقياس المثالي العقلي لعدة سنوات .



لعبت نانسى بايلى صاحبة مقياس بايلى لتطور الطفل . دورًا فاعلاً كباحثة في معهد تطور العلوم الإنسانية في جامعة كاليفورنيا في بيركلي ومؤسسة رعاية الطفل لاحقًا

وقـد اسـتبدل مقـياس (Nancy Bayley, 1969) بمقياس تطور الطفل ، ويرتبط مقياس بايلى الحـركي والعقلي وبمعامل يتراوح بين ٠,٤٤ ، و ٠,٨٧ وحتى نهاية عمر ١٨ شهرًا عاكسًا الاتحـاد بـين الحركة والنمو العقلي خلال هذه الفترة . وبعد ذلك ينخفض الارتباط إلى مسـتوى ٠,٢٤ ، و ٠,٣٤ مشيرا إلى أن المقياسين يقاسا من خلال المهارات والتي يمكن قراءتها باختلاف أكبر .

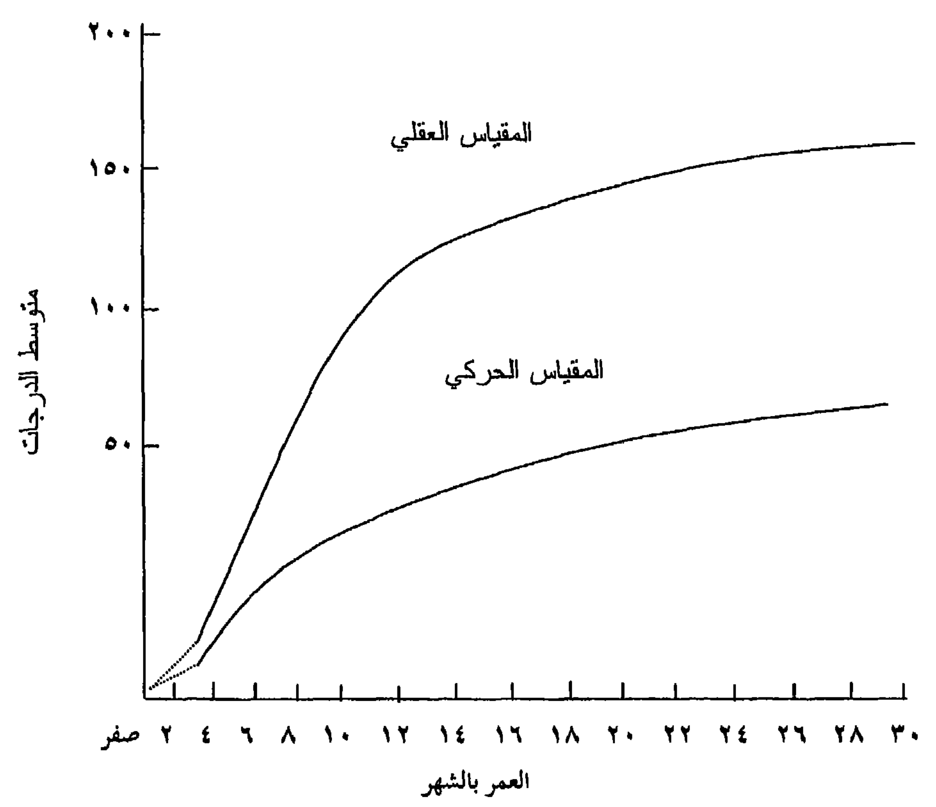
وفي المسـتوى الأدنـى فإن مهمات مقياس بايلى العقلي وكذلك المقاييس الأخرى مثل مقـياس (Uzgiris-Hunt and Cattell) تشـمل مجموعة من البنود الإدائية في منتصف السنة الأولى ، وفي السـنة الثانـية تكون المقاييس مشتملة على أرقام أكثر من أجل مهـمات مطلوبة من الأطفال لتقليد الممتحن بسلوكه ولإجابته على الأسئلة أو التعليمات الشفوية .

ونلاحـظ أن الطفـل عـند سـن اثنين ونصف من الأشهر يركز على مكعب مُثبت على طاولـة أمامه مباشرة ، وبعمر أربعة اشهر سوف يصل إلى المكعب وقد يلتقطه ، وبعمر خمسة اشهر يمكنه حمل مكعبين . وبعمر تسعة أشهر يمكنه إيجاد المكعب تحت فنجان مقلوب ويمكنه وضـعه بالفـنجان إذا طُلـب مـنه ذلـك وعـندما يصـبح بعمـر ١٤ شـهرًا يمكـنه بـناء بـرج من مكعبين .

وفي السـنة الثانـية مـن حـياته تحـتاج كثير من المهـمات إلى أوامر شفوية ، وعمر الطفل عـندما يـبدأ بالتقلـيد هـو (١٢ .٥ شـهرًا) فـي المتوسـط ، ويقـول كلمتين في الشهر الرابع عشـر ويسـمي خمسـة أشياء بعمـر (٢٥ شـهرًا) . يشـير والـنمو العقلـي (حسـب المنحنى في الشـكل ٦-١٤) إلى أن هـناك زيادة سريعة في الكفاءة خلال مرحلة الستة أشهر الأولى ، وإنها لا تزداد كثيرًا بعد ذلك وهذا التأثير هو الملفوظ عندما يقارن بالنمو الحركى .

التنبوء بالنمو العقلي المستقبلي :

مع أن الارتباط بين المقاييس العقلية للأطفال وتلك المأخوذة عند مرحلة ما قبل دخول المدرسة يكون إيجابيًا فإنه غير دال، ففي دراسة طولية أجراها(Elardo et al, 1975) ارتبط مقـياس (Bayley) العقلـي الـذى تم تطبـيقه عـلى أطفـال بـين عمـر ٦ و ١٢ شـهرًا بمعامل ٠,٢٨ و ٠,٣٢ عـلى الـتوالي مـع مقـياس ستانفورد - بينيه للذكاء بعمر ٣ سنوات وكما يبين الجدول (٦-٣) .



الشكل (٦-١٤) المنحنى البياني للنمو الحركي والعقلي . تبعًا للدرجات على مقياس **(Bayley)** لنمو الطفل من عمر سنتين وحتى ٣٠ شهرًا **(Bayley, 1969)**

فإنه من المهم ملاحظة الجدول (٦-٣) حيث كانت القياسات الخاصة بكم ونوع المثير في بيوت الأطفال عندما يكونون في الشهر السادس من العمر أكثر تنبؤًا عن قدرتهم العقلية بعمر ثلاثة أشهر من مقياس (Bayley) .

تشير الأرقام إلى أن النمو العقلي كما قيس بواسطة مقياس (Bayley) غير وافية الإجابة بالنسبة إلى المثير البيئي ، مما يوضح أن نوع النمو الذي يسجله محدد بيولوجيًا إلى حد كبير .

وقد تدعم هذا الاستنتاج فى أبحاث (Gottfried and Brody 1975) اللذان أدارا مقياسى بايلى وبياجيه حتى ١١ شهرًا من عمر الأطفال وقورنت النتائج مع القياسات الطبيعية . وقد وجدا أن كل القياسات كانت مترابطة .



دلت الأبحاث أن تقديم مواد اللعب الملائم للمستوى العقلي خلال الطفولة تؤدى إلى تفوق ملحوظ للنمو العقلي للأطفال .

وقد ارتبطت هذه المقاييس بشكل إيجابي مع المقاييس الخاصة بوزن الأطفال ومقياس محيط الرأس ، وقياسات أخرى أخذت عند ولادتهم .

وكانت المقاييس أكثر ارتباطًا مع نشاطات الأطفال كما قيست بواسطة كميات من الفراغ الذى شغلوه بواسطة الزحف أو المشي في منطقة اللهو في المختبر ، وهكذا فقد سجل الأطفال نقاطًا عالية على مقاييس معرفية وكأنهم كانوا من أصحاب الأجسام الصحيحة الطبيعية القوية الاحتمال . وكذلك من الذين لديهم مستوى من الطاقة عالية ، أما الذين حصلوا على النقاط الدنيا للاختبارات فقد كانوا من النوع السلبى وبشكل أساسي غير معنيين باكتشاف بيئتهم .

وقد تفسر هذه العلاقة الحميمة بين الحالة الطبيعية والحالة المعرفية خلال مرحلة الطفولة لماذا يعتبر مقياس (Bayley) والمقاييس الأخرى فقيرة في التنبؤ بالحالة الفكرية

النهائـية ، فالذكـاء حيـث يـتطور خلال فترة ما قبل المرحلة المدرسية وما بعد ذلك يهتم بحل المشكلة وكذلك تعتمد العمليات التجريدية مع البيئة المحيطة بشكل أساسي على نوع البيئة التي يختبرها الطفل ويعيش تجربتها منذ بدايته تقريبًا ، كما يظهر في الجدول (٦-٣) .

الجدول (٦-٣) معاملات الارتباط بين كمية ونوع المثير والمتوفر في البيوت حيث يعيش الأطفال ونقاط الاختبار العقلي في مراحل مختلفة من العمر (Elardo et al, 1975)

معيار قدرة الإثارة المختلفة في بيت الأطفال من عمر ست سنوات	مقياس (بايلي) لعمر ستة اشهر	مقياس (بايلي) لعمر ١٢ شهرًا	مقياس ستانفورد - بينيه لعمر ٣٦ شهرًا
الاستجابة الانفعالية والشفوية للأم	٠,٠١	٠,٠٩	٠,٢٥*
تجنب المحظور والعقاب	٠,٠٠	٠,٠٤	٠,٢٤*
تنظيم المكان والوقت	٠,٢٢	٠,٢٦	٠,٤٠**
تجهيز أدوات اللعب الملائمة	٠,١٥	٠,٠٧	٠,٤١**
انشغال الأم مع طفلها	٠,٠٦	٠,٠٠	٠,٣٢**
فرص للتنوع اليومي للمثير	٠,٢٠	٠,١٦	٠,٣٠**
الدرجة الكلية	٠,١٤	٠,١٦	٠,٥٠**

نقاط الاختبار

نقاط مقياس بايلي لعمر ٦ أشهر	-	٠,٤١ **	٠,٢٨ *
نقاط مقياس بايلي لعمر ١٢ شهرًا	٠,٤١ **	-	٠,٣٢ **
نقاط مقياس ستانفورد - بينيه ٣٦ شهرًا	٠,٢٨ **	٠,٣٢ **	-

(*) مستوى الدلالة (٠,٠٥ >)

(**) الترابط الدلالة (٠,٠١ >)

(الارتباطات الأخرى غير دالة)

لا يعتـبر ذلـك انعكاسًا على الـنمو العقلـي للطفـل مـع أن المقـياس الخاص بالكفاءات والقـدرة الحركـية خـلال السـنة الأولى مـن عمـر الطفـل أكثر قيمة للأبحاث . وفيما يختص بالقيمة العملية لهذه الأبحاث يمكننا القول إذا كان الطفل يسجل نقاطًا منخفضة على مقياس الذكـاء فـإن ذلـك يـدل عـلى انخفـاض القـدرة العقلية للطفل وهي مصدر مهم للمعلومات مع أن النقاط التي يمكن الحصول عليها محدودة التنبؤ لحالة مستقبله (Bayley, 1970) .

ملخص الفصل السادس

يحدث النموالطبيعي بسرعة خلال السنة الأولى من الحياة حيث يزداد طول الطفل بمقدار الثلث ووزنه بمقدار ثلاثة أضعاف ، وتصبح المقاييس البيولوجية المأخوذة خلال تلك الحياة المبكرة افضل تنبؤًا بالنمو الطبيعي ، وأكثر المتغيرات الفسيولوجية في بيئة الطفل بعد ذلك هي التغذية والطفل الفقير غذائيًا يكون تطور معرفته متأخرًا ، واقترحت الأبحاث الخاصة بالأطفال ذوي التغذية الفقيرة من (بيرو) أن وضع هؤلاء الأطفال في نظام غذائي ملائم لفترة طويلة لا تبلغ بهم مرحلة المثالية على المقياس المعرفي ، ولكن المدققين بالأمر تتبعوا سوء التغذية القاسي للأطفال الذين تم تبنيهم وإحضارهم إلى الولايات المتحدة بواسطة بعض المتبنين من الطبقة الوسطى والذين وجدوا بعد بضع سنوات أن أحوالهم الصحية والعقلية فوق المتوسط .

ورغم أن الأجهزة العصبية للطفل غير ناضجة في بدايتها ، فيمكن للطفل مع ذلك من خلال التعزيز أن يتعلم الحركات البسيطة . ذلك أن التعليم والنضج كليهما يلعبان دورًا مهمًا في الوصول إلى المهارات كالفهم والحركة .

وقد اتضحت أهمية النضج بواسطة أطفال (الهوبي) الهنود الذين يبدأون بالمشي عندما يبتديء الأطفال الآخرين بالمشي بالرغم من أن سرير الأطفال الخشبي قد منعهم من التحرك بشكل متحرر من أجل ممارسة المشي .

وقد ساعدت الدراسات على التوأم الذي توفرت له كميات مختلفة من الممارسات على تأكيد دور التغذية في هذا الموضوع .

والمبدأ الخاص بانقطاع الاستمرارية والتسلسل الهرمي قد مُثل في كل مرحلة تطلب حركات عضلية ولم تكن موجودة في المراحل المبكرة ، وقد عمق تعلم المشي الحالات النفسية وسجل تقدم الفترة لنشاط الحركية المكثفة والتي تستمر حتى عمر أربع سنوات .

وقد طرحت بعض الأبحاث الحديثة حيث شاهد المواليد وقلدوا حركات الفم واليد سؤالاً : إلى أي مدى يمكن للسلوك الحركي أن يظهر خلال الطفولة بالتزامن مع النضج .

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود اختلافات بين الجنسين في النمو الإدراكي والحسي تظهر أولاً في الطفولة .

يشمل السلوك المعرفي الإدراك وأنواع أخرى من السلوك متصاحبة مع التفكير . ، ويصر بياجيه على كون الأطفال يتفاعلون مع بيئتهم وهكذا يطورون المعرفة البنائية التي تمكنهم من فهمها . ونظريته عن الذكاء هي مجرد نظرية بدائية للبناء أو لتخطيط الشبكة الديناميكية (الحركية) من العلاقة الإدراكية ، وتخضع بناء الطفل للتعديل المستمر خلال الممارسة ولكن ذكائه يبقى كما هو .

بالنسبة للطفل لا تتواجد الأشياء كما هي فقط في التعبير بالطريقة التي يتفاعل معها . وبتعلمه لفهم العالم الحقيقي يتعلم استمرارية الأجسام ، ويتم هذا بتعلم أن للأشياء استمرارية البقاء بمعدل خبرة الطفل الخاصة ، وقد تطورت المقاييس لتقرر مرحلة التطور بناء على نظرية بياجيه .

تندمج قدرة الطفل على الإدراك في المراحل المبكرة مع تطوره النفسي ، ويلعب الإحساس دورًا مهمًا في البداية ثم في قدرات الطفل من أجل التجديد الذي يمكنه من تطوير المفاهيم ، ويظهر الميل لتفضيل المثير الكثير التعقيد جليًا في الحياة المبكرة . وقد اكتشف فانتز أنه حتى حديثي الولادة يفضلون أن ينظروا إلى المثيرات المعقدة أكثر من النظر إلى المثيرات البسيطة ويزداد هذا التفضيل مع التقدم في العمر .

وقد أجرى كاجن سلسلة من التجارب حيث شاهد الأطفال من خلالها المثيرات البسيطة وصور الوجوه « المبعثرة » الملامح ، فوجد أن المثيرات التي تتنوع باعتدال يعطيها الطفل اهتمامًا أكبر من تلك المتشابهة أو المختلفة كليًا ، وانخفضت أوقات تثبيت النظر إلى الصور الخاصة بالوجوه بعد ستة أشهر ، ولكنها زادت بصورة درامية بعد اثني عشر شهرًا ،

وقد توصل كاجن إلى هذا التغيير لتطور الطفل للفرضيات في البناء المعرفي الذي يمكنه من فهم وتفسير المثير ، والسلوك الاكتشافي واللعب لا يمكن أن يفسرا بعبارات من النظرية التقليدية لتقليل الدفعات . وذلك لأنهم مقبولون من الآخرين ومن أنفسهم فإن الدراسات قد استعملت تجربة الانحدار الخادع ، وتصادم مع المواد وتوصلت نتائجها إلى إن الأطفال يملكون بعض عناصر إدراك مفهوم العمق في عمر مبكر جدًا وهي بالنتيجة فطرية .

لا يتم تعلم اللغة إلا بعد تنمية الطفل بشكل كاف لمهارته في تمييز الأصوات ، وبينت الأبحاث أن الأطفال يتجاوبون مع إيقاع الكلام في عمر مبكر جدًا ويتعلمون بسرعة أن يفرقوا بين أصوات أمهاتهم والأصوات الأخرى . ويظهر التعبير عن الذات من خلال أنواع مختلفة من البكاء مبكرًا أيضًا ، وتظهر الابتسامات في نهاية الشهر الأول ويتبعها بعد بضعة أسابيع تقليد كبير للأصوات البسيطة .

ومن الصعب تقرير متى يتمكن الطفل من تعلم كلمة بسبب المشاكل الناتجة عن صعوبة تصنيف الأصوات ، ولكن يتفق الباحثون أن أول كلمة تعود إلى قرب نهاية السنة الأولى من عمر الطفل ، وبالرغم من وجود تنوع فردي كبير هناك أهمية كبيرة لكل من اشتياق الطفل للكلام وتعلم الأسماء لتطور الكلام ، وبداية فهو يستعمل كلمة واحدة لتسمية مجموعة متنوعة من الأشياء أو الأشخاص ، والذين سوف يكونون لاحقًا مختلفين بتسمياتهم بكلمات مختلفة ، فكيف تفقد هذه الكلمات معانيها وتصبح متعلقة بالشيء الصحيح وقد أدى ذلك إلى تصور أكبر بين علماء النفس .

وقد شرح لنا سكينر اكتساب اللغة بالكامل من خلال خطة عمل إشراطية التوجيه ، وانتقد شومسكي وآخرون هذه الطريقة واعتقدوا بأن الإشراط لا يشرح سرعة تعلم اللغة أو التنوع المختلف من السلوك الناتج ، ويبدو أن أشكال اللغة تظهر عندما يكون الأطفال جاهزين بيولوجيًا أي مبرمجين لإنتاج اللغة. وقد دعمت وجهة نظر شومسكي نتائج دراسة بينت أن كمية الألفاظ غير متأثرة نسبيا مع كمية الألفاظ العائلية ومع ذلك فإن هذا لا يعني أن كمية الألفاظ للطفل مستقلة بالكامل عن العوامل البيئية. وهكذا فإن للوضع في المعاهد الخاصة والأشكال الأخرى الإجتماعية والحسية أثرها الواضح .

يمكن تقدير القدرة العقلية خلال مرحلة الطفولة بسهولة وبدقة مع وجود اختبارات للذكاء . ولكن قياس الذكاء خلال مرحلة الطفولة يواجه عدة مشاكل ، من جهة بسبب أن الذكاء يكون متلازمًا مع النمو الحسي الحركي ، ومن جهة أخرى بسبب عدم تصرف الطفل توافقيا بشكل جيد . ومع ذلك فإن هناك مقاييس مفيدة لقياس النمو العقلي وقد استعمل اختبار بايلى لقياس النمو العقلي . ويعتبر مقياس بياجيه مقياس للنمو الإدراكي في طبيعته ويرتبط ارتباطًا عاليًا مع مقياس بايلى .

ليست الأرقام لمقياس النمو العقلي خلال مرحلة الطفولة مترابطة بشكل كبير مع التطور الأخير فعليًا ، فإن أفضل التنبؤات لحالة الذكاء الحالي هي تلك المرتكزة على تحديد البيئة البيتية. وبالرغم من هذه الحدود فإن مقياس النمو العقلي للطفل مفيدًا للباحثين ، وعامة فإن الأطفال الذين يحققون أرقامًا منخفضة على مقياس شبيه يحتاجون لعناية أكبر.



القائمون بالرعاية وعلاقتهم بالأطفال الرضع

« قبل أن تبلغ السنة الأولى من عمرها بدأنا نتعامل مع البكاء ، واتبعنا نظامًا متشددًا بشكل عام للتربية ، وقد علمها ذلك السيطرة على مشاعرها والذي نثق أنه سيكون مفيدًا لحياتها القادمة ، والآن عندما تحزن أو تتضايق تزداد رغبتها في البكاء إلا إذا كانت في مزاج سيء بسبب إشكالات جسدية تكبح وغالبًا ما يكون ذلك مصحوبًا بصراع وجهد ، وحتى عندما لا تكون حالتها جيدة وتنفجر بالبكاء بصوت مرتفع فإننا بشكل عام نقومها حتى تكف عن ذلك . وفي طريقة التربية هذه نستعمل العصا أحيانًا ولكن في الغالب كنا نحبسها في الغرفة وحيدة حتى تهدأ » .

(Mothers Magazine, 1834)

« من الأفضل ربط طفلك إلى جنبك بمشاعر الحب والحنان وليس بالخوف »

(Terence)

البيئة الاجتماعية للطفل

لاحظنا في الفصل السابق أن الأطفال أكثر يقظة واستجابة لبيئتهم الاجتماعية . وسوف نقوم في هذا الفصل بفحص تفاعل الطفل مع بيئته الاجتماعية بالرجوع إلى البالغين الذين يقومون برعاية الأطفال . أو كما يفضل تسميتهم (القائمون بالرعاية) وهو المصطلح الذي استعمله (Michael Lewis, 1974)) وهو الأكثر دفئًا وملائمة . ويشير لويس إلى أن العلاقة بين القائم بالعناية والطفل لا تمثل اتجاهًا واحدًا لأن لأنماط سلوك الطفل تأثير على الطريقة التي يقدمها المعتني بالطفل ليتلقى استجابة طيبة .

دور الوالدين فى تقديم الرعاية للطفل :

في هذا الفصل سنسلط الضوء على الأم كمانحة للرعاية في كل ثقافة ومجتمع ، الأم هي صاحبة الدور البيولوجي ولها كل العلاقات المحببة مع الطفل .

هذه هي القاعدة العامة بالرغم من وجود شذوذ عن هذه القاعدة مثل ما يجري في الكيبوتس بإسرائيل ، وكذلك حينما يتولى مركز الرعاية بعض حديثي الولادة الذين تهملهم أمهاتهم أو حين تموت الأم تاركة طفلها وحيدًا لا راعي له . وقد يكون للرجل لسبب أو لآخر الدور الكامل في رعاية الطفل ، ورغم ذلك فإن ذلك يشكل نسبة ضئيلة من وضع رعاية الطفل .

وسوف نسلط الضوء على الأم لسبب آخر وهو أن أكثر الأبحاث التي تهتم برعاية الطفل تتضمن الأم ، ولا يعني اهتمامنا بموقف الأم وسلوكها أن الأب لا يلعب دورًا مميزًا في حياة الطفل وتطوره في تلك المرحلة ، بل على العكس فإن البحث في الحالات التي يكون فيها الأب غائبًا تشير إلى أن مشاركته مهمة جدًا .

ولدور الأب المباشر في نمو الطفل نفس تأثير الأم مع الأخذ بعين الاعتبار أن اهتمامه بالطفل يتطابق مع اهتمامها ، ورغم ذلك فعندما يتمكن الطفل من التمييز بين المألوف والغريب فسوف يبدي عدم ارتياحه عندما تكون رعايته من قبل الوالد ، ربما يحدث هذا غالبًا في البيوت التى يكون دور الأم ودور الأب مختلف بشكل حاد .

هناك اتجاه في الطبقة المتوسطة باندماج أدوار الآباء والأمهات حيث يقدم الآباء خدمات لأطفالهم كانت تقدم سابقًا من الأمهات فقط (الإطعام ـ الاستحمام ـ تغيير الحفاض ـ العناق وما شابه) والأمهات أيضًا قد يتركن البيوت للتسوق أو للوظيفة بينما يعتني الآباء بالأطفال ، ولا بد من التأكيد على إننا باستعمالنا لكلمة القائم بالرعاية في سياق الشرح العام فإننا نعني بذلك الأم أو الشخص الذي يتوقع أن يقوم بدور الأم وقد يكون الأب أو شخص آخر . وقد تتمثل رعاية من هم أكبر سنًا في أخ أو أخت أو قريب يلعب دور الأم ، وإن لم يبحث تأثير هؤلاء على الأطفال وذلك بسبب الاختلاف في العمر والجنس والوظائف الخاصة بهؤلاء الأقرباء المانحين للرعاية ثم صعوبة ضبط الدراسة الحقيقية . وكذلك لأن رعاية القريب للطفل غير شائعة في المجتمع الصناعي الغربي ، ولهذا فإننا لا نعلم إلا القليل عن ذلك التأثير واختلافه عن تأثير رعاية الأم .

بيئة المنزل كمصدر للمثيرات :

لاحظنا في الفصل الرابع أن لكل الكائنات حاجة فطرية لليقظة ، ويحدث ذلك حينما تكون الإثارة مركبة وليست بسيطة . ويكون الانتباه الذى نحصل عليه مصدرًا غنيًا للإثارة ومصدرًا للتعزيز كذلك .

من الواضح أن القائمون بالرعاية يلعبون دورًا حيويًا في التحكم بكمية الانتباه وأنواع أخرى من الإثارة لدى الطفل ، ويمكنهم أن يعرضوه إلى كمية متنوعة وعالية المستوى من التأثير أو يمكنهم إيواءه وعزله عن التقلبات في كمية ونوعية الإثارة .

يحتمل أن يكون للمثير الطبيعي تأثير أكبر على الطفل أكثر من التأثير الاجتماعي ، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الاستجابة للمثيرات الاجتماعية تبدأ مبكرًا كما لاحظنا في التجربة التي أدارها (Condon and Sander, 1974) . وكما لاحظنا عند تجاوب المواليد الجدد مع حديث الكبار فى الدراسة التي قام بها (Sagi and Hoffman, 1976) .

الإثارة المبكرة

ترى النظرية التي وضعها حديثًا بعض علماء النفس أن الطفولة مرحلة حرجة ، وذلك بقدر ما تحتاجه من إثارة ويقظة ، وإنها تبدي كثيرًا من الاختلاف في نمو الطفل بقدر زيادة أو نقصان التعزيز خلال الشهور المبكرة من عمر المولود .

الأبحاث التي أجريت على الحيوان :

يمكن دراسة القواعد الأساسية لنظرية ربط المرحلة الحرجة مع المثير المبكر من خلال الأبحاث التي تجرى على الحيوانات . وفي إحدى الدراسات المبكرة مارس (Seymour Levine, 1960) الاعتناء ببعض صغار الفئران (حمل - عناق - تربيت) وترك البعض الآخر مع أمهم خلال فترة الحضانة . وعند النضج أصبح الفئران المعتنى بهم أكثر هدوءا وطمأنينة مبدين سلوكًا نشيطًا ، بينما انتشر الآخرين في الزوايا أو زحفوا بحياء في المكان يبولون بحرية إشارة إلى التوتر ، وقد أظهر الفئران الذين اعتني بهم تطورًا سريعًا وفتحوا عيونهم مبكرًا وحققوا التنساق الحركي سريعًا ثم اكتسبوا وزنًا أكثر وأسرع من الآخرين واستمروا باكتساب الوزن أسرع حتى بعد أن انتهى مفعول المثير .



مع أننا نميل إلى تذكر الأم عند سماع عبارة القائم بالرعاية إلا أن العناية عادة ما يقوم بها مجموعة أفراد مختلفة من جدود أو أقارب أو آباء أو أخوة .





وقد ظهرت نتائج مشابهة بالنسبة للقطط الصغيرة والتي اعتنى بها منذ اليوم الأول لولادتها حتى أصبحت بعمر ٤٥ يومًا . وقد كانت هذه القطط الصغار تتقدم إلى اللعب الغريبة والإنسان بطريقة يسيرة أكثر من القطط الأخرى ، وتعرضت بعض القطط الصغيرة لمدة خمس ساعات في اليوم إلى المثير البيئي ويتكون من غرفة ألعاب كبيرة تحوي صغار القطط مع أشياء أخرى (أولاد ، علب ، دراجات ، لوحة كتابة) . وأثبتت هذه القطط أيضًا تفوقًا في حل لعبة المتاهة (Wilson et al, 1965) .

وفي دراسة أخرى تم معاملة الفئران الصغار بثلاثة طرق مختلفة :

١ ـ تعزيز المثير الذي يتكون من تجربة لعبة القلم .

٢ ـ مناخ المختبر العادي .

٣ ـ منع المثير حيث وضع الفئران داخل قفص في الزاوية المعتمة لغرفة الحيوانات .

وقد دلت النتائج على أنه كلما تعرض الفئران لمثيرات تجريبية كلما كانوا أكثر نجاحًا في حل المتاهة عند آخر فترة التجربة .

وعندما أعدمت الفئران وتم فحص المخ وجد الباحثون علاقة إيجابية بين كمية المثير المستقبل وكمية الزيادة في لب المخ (وهي الطبقة الخارجية للمخ وهي منطقة التفكير) وقد أوصت هذه النتائج أن المثير يعزز التقدم في نمو لب المخ . وقد دلت الأبحاث أيضًا على أن خلايا المخ للفئران (المثارة) كانت غنية (بالاستايل كولين) و (الكولاينيسترز) وهي البيو كيماويات التي تسهل الانتقال للنبضات العصبية (Bennett et al, 1964) .

وقد توصل (Norman Henderson, 1970) إلى نتائج مشابهة حينما قارن بين مخ فأر تربى في قفص عادي ومخ فأر آخر تربى في قفص من نوع لعبة القلم ـ ولم تكن النتيجة أن مخ الفئران التي تلقت عناية خاصة كان أكبر فقط ، ولكن سلالتهم أيضًا كانت تملك أمخاخًا أكبر وخصوصًا أن السلالة أيضًا قد تلقت عناية خاصة في بيئة غنية بالمثير .

وقد راجع (Patricie Wallece, 1974) إلى أبحاث أخرى على حيوانات تتعلق بتأثر البيئة المركبة على نمو المخ ولاحظ أن المراقبون يميلون إلى الموافقة على أن « البيئة الثرية » تؤدى إلى تغيرات فى البناء العقلي والكيميائي للمخ وتزيد القدرة على حل المشكلات،

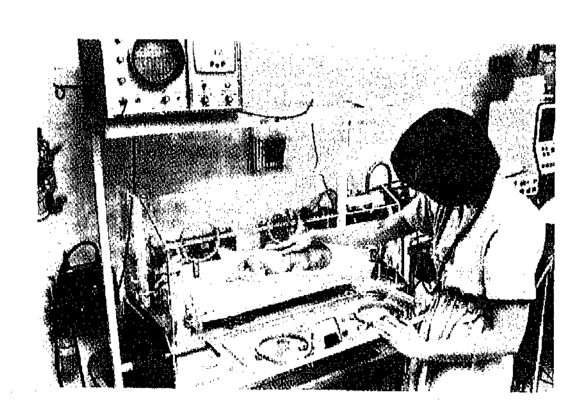
وأظهرت بعض الدراسات أن الحيوانات التي أمضت الفترة الأولى لحياتها معزولة في حرمان من المثير يمكنها إعادة التأقلم إذا ما نُقلت إلى بيئة أكثر غنىً .

وتطابقت الأبحاث التي أجراها (Novak and Harlow, 1975) مع الأبحاث السابقة ، حيث أن القرود من فصيلة الريزوس والتي خضعت لعزلة اجتماعية كاملة خلال أول اثنا عشر شهرًا من حياتها ، كانت عاجزة عن التعامل بطريقة ملائمة مع الواقع الاجتماعي ، وعندما سُمح لهذه القرود بالتفاعل لمدة ٢٤ أسبوعًا مع قرد أصغر والذي مثل دور المعالج بالتعليم التدريجي لمرضاه استطاعوا أن يتفاعلوا بطريقة ملائمة مع القرود الآخرين ، وقادت هذه النتيجة (Novak and Harlow) لاستخلاص أنه لا يوجد مرحلة حرجة للتطور في حالة قرود الريزوس .

من المهم ملاحظة أن برامج التأقلم بالنسبة للإنسان ترتكز على مقومات مشابهة ، ومن الممكن من خلال المعالجة النفسية أو التعليم الخاص سد النقص المعرفي والوجداني الذي يعاني منه الأفراد نتيجة للحرمان خلال مرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة .

الأبحاث التي أجريت على الأطفال :

من المستحيل تطبيق الدراسات التي أجريت على الحيوان بنفس الطريقة على الإنسان. ومع هذا فإن الدراسات التي أجريت من اجل توضيح أثر المثير المبكر لا تتطابق مع المرحلة الحرجة للمعالجة في الحالتين ، تظهر كثير من التجارب العلاقة بين المثير المبكر وتطور المعرفة ، وقد درس (Scanr-Salapatek and Williams 1973) مثلاً تأثير المثير المعزز على الوزن المنخفض للأطفال عند الولادة (ولادة قبل النضج) وتلقى الأطفال في المجموعة التجريبية كثيرًا من العناية وكانوا يوضعون في الأرجوحة أثناء إطعامهم ويتجشأون على أكتاف المرضات . وهذا أمر يشجع المواليد على استعمال الإبصار للتعرف على البيئة المحيطة . وعلقت الألعاب المتحركة على أسرتهم فعندما تأخذ الأم مولودها إلى البيت تأخذ اللعبة المتحركة معها وتشجع على الاستمرار ببرنامج الإثارة والذي بُديء العمل به في المستشفى .



عمل مساج للمولود غير الناضج أو أقل من الوزن الطبيعي له أثر على تطوره المعرفي والجسدي

وخلال السنة التالية يزور الأم مشرف اجتماعي ، ويناقش معها طرق وضع مثيرات جديدة بيئية للأطفال ويزودهم بصور للحائط (أداة الخشخشة وزمامير والعاب وكتب مصورة) ، وعند نهاية السنة الأولى فإن المجموعات التجريبية الضابطة كانوا يمتحنون على مقياس (برازيليون) ، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال في المجموعة التجريبية قد حققوا (٩٥,٣٠ نقطة) على المقياس (١٠٠هو التسجيل العادي) بينما سجل الذين في المجموعة الضابطة (٨٥,٧) وأبعد من ذلك فإن ٧٨٪ من المجموعة التجريبية شملت فوق ٩٠٪ بالمقارنة مع ٣٤٪ للمجموعة الضابطة .

وكانت هذه النتائج ذات مدلول بشكل خاص بالنظر إلى حقيقة كونها في الأسبوع الأول من العمر . وقبل أن تبدأ المعالجة التجريبية سجل الأطفال في المجموعة الضابطة أرقامًا أعلى في الحالة الجسدية وفي اختبارات متنوعة للاستجابة .

وقد ظهرت نتائج مشابهة عند (Ruth, 1977) الذى درب الأمهات على أن يدلكن أطفالهن لمدة (١٥ دقيقة) أربع مرات في اليوم ولمدة شهر من بعد الولادة بالمقارنة مع أطفال ولدو غير ناضجين لم يتلقوا هذه المعاملة ، والأطفال الذين أعطوا التدليك الخاص كانوا أثقل وزنًا وأكثر تقدمًا من الناحية العقلية والتطور العصبي عند الشهر الرابع من العمر.

واعتنت مجموعة أخرى من الباحثين بإيجاد طرق لتسهيل النمو الحركي في الأطفال . أنها منطقة ذات أهمية اليوم ، حيث تربط درجة النمو في الأطفال بشدة مع تطورهم

المعرفي، وهكذا فإننا إذا ما أردنا تسريع النمو الحركي للأطفال ، فإننا نسهل في نفس الوقت تطورهم المعرفى .

وفي هذه الدراسة وُضع ٢٦ طفلاً متوسط أعمارهم ٧ أشهر في غرفة مظلمة في كرسي دوار حيث كانوا يدورون بهدوء (١٧ دورة في الدقيقة تقريبًا) ولمدة دقيقة واحدة ، وتتكون مراحل المعالجة هذه من مرحلتين لعشر ويدار مرتين في الأسبوع ولمدة أربع أسابيع وقد وجد الأطفال جميعًا أن الدوران ممتعًا فمعظمهم كانوا يشاغبون ويضحكون وبعضهم نام قريرًا .

وقد أوضح الاختبار الذى تم بعد أسبوع من انتهاء المعاملة أن الأطفال الذين وضعوا في الدورة قد تقدموا بشكل ملحوظ في النمو الحركي إذا ما قورنوا بالمجموعة الضابطة والذين لم يحصلوا على نفس هذه المعاملة ، وتوضح الامتياز الناتج عن المعاملة من التطور الذي طرأ على طفلين بعمر ثلاثة أشهر ، وكانا توأمان غير متشابهان ، وكانا على مستوى واحد من النمو الحركى قبل المعاملة . واحد منهما قد صنف مع المجموعة الخاضعة للتجربة والآخر فى المجموعة الضابطة ، وعندما فحصا بعد شهر واحد فكان الذي مع مجموعة الضبط قد بدأ لتوه في نمو التحكم بعضلات رأسه ولم يكن قادرًا على التحكم بها ، ولم يكن باستطاعته الجلوس ، أما الذي خضع لتجربة الدوران فقد استطاع التحكم برأسه . (Clark et al, 1977)

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من تجارب (التدخل المبكر) والتى توضح أن المثير بشكل روتيني وعلى فترة ممتدة من الوقت يسارع في تنمية المهارات المتعددة في كلا الجانبين الحسي والمعرفي .

وفي دراسة أكثر إسهامًا على المدى البعيد كان مشروع (ميلودكي) الذي تم إنتاجه تحت إشراف (Garber and Herber 1973,1975) في جامعة « ويسكونسن » ، فقد لاحظ علماء النفس أن التخلف العقلي شائع للغاية بين الأطفال المولودين في بيئة محرومة . فقد جرت الدراسة على منطقة (ميلودكي) وهى منطقة ذات مستوى اقتصادى منخفض

وقد اختار فريق أبحاث جامعة (ويسكونسن) عينة من الأمهات كان متوسط ذكائهم أقل من (٧٥) وهكذا صنفن كمتخلفات عقليًا ، وقد وزع أطفالهن عشوائيًا بعضهم تحت المجموعة الضابطة ، والبعض الآخر تحت المجموعة التجريبية .

بداية زار الأساتذة الأطفال في المجموعة التجريبية مؤسسين علاقات مع الأمهات ولعبوا مع الأطفال ، وعندما وثقت الأمهات بالأساتذة أخذ الباحثون الأطفال يوميًا إلى مركز البرنامج حيث يمضون ساعات اليقظة في البناء المعرفي للمهارات . وبداية فإن النسبة كانت طفلاً واحدًا مقابل راشد واحد أيضًا ، وبعد خمسة عشر شهرًا تغيرت النسبة إلى طفلين مقابل راشد واحد ، ولاحقًا إلى ثلاثة مقابل واحد .

وقد تشجعت الأمهات لأن يساهمن في برامج الثلاثين أسبوعًا الذي علمهن القواعد الأكاديمية التى تحتاج إلى مهارة ، و التدريب على الأعمال المنزلية (الغسيل والكى وتحضير الطعام وتدبير أعمال المنزل) وكذلك التمريض العملي .

أعطى الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة اختبارات معرفية من وقت لآخر ، وقد بينت النتائج انخفاض درجات المجموعة الضابطة بدرجة أقل من المتوسط ، ولكن المجموعة التجريبية حصلت على نتائج أعلى من المتوسط تدريجيًا . ولكن بدأ ذلك يتباطأ عندما بدأت أعمارهم تصل إلى ست سنوات ونصف ، وهؤلاء الذين في مجموعة الضبط حصلوا على مستوى ذكاء متدني بحدود (٩١) بينما المجموعة التجريبية كان متوسط مستوى الذكاء (١٢٥) . ونسبة الذكاء ١٢٥ عالية جدًا ويحققها ٧٪ من الأطفال فقط .

وسبب النجاح البارز لمشروع (ميلودكي) هو الكمية الكثيفة للمثيرات والاهتمام الذي أبدي خلال فترة ست سنوات الذي بدأ منذ ما بعد الولادة بقليل . وتشير أكثر البرامج الأخرى « للتدخل المبكر » في حياة الأطفال من البيئة الأكثر فقرًا إلى ارتفاع معتدل فقط في مستوى الذكاء ولكنهم عادة ما تبدأ تلك البرامج مع الأطفال بعمرهم على

مستوى الحضانة ولا يقدمون لهم بشكل واسع ومكثف نظامًا من المثيرات كما فعل مشروع (ميلوو كي) .

أنتجت الدراسة الطولية التي أجراها (Wayne Dennis 1973, 1975) معلومات مكونة من اكتشافات لجامعة « ويسكونسن » حيث جمع دينس ومساعدوه معلومات من عام (١٩٥٥) وحتى أوائل (١٩٧٠) على أساس النمو العقلي للأيتام في بيروت ـ لبنان ، الذين كانوا يؤخذون إلى دار الحضانة بعد أسبوعين من تاريخ الولادة ، ويبقون هناك حتى عمر خمس أو ست سنوات حيث ينقلون إلى دور الأيتام ، وخلال فترة الدراسة كان يتكون طاقم الموظفين من خمس راهبات يوزعن انتباههن بين حوالي مائة من الأطفال الرضع . ونسبة الراشد إلى الطفل كانت منخفضة وأقل بكثير مما يوجد حتى في العائلة الكبيرة وأقل مما يمكن أن يكون حتى في دور الأيتام في أكثر الدول صناعية .

وكان أدنى مستوى للذكاء عند الأطفال في الحضانة (٥٣) وكما لاحظ دينس فيعتبر ذلك أقل مستوى ذكاء لأطفال عاديين ، وقد أشارت الاختبارات التتبعية في حضانات الأطفال والذين داوموا في حضانات الأطفال من عمر أربع سنوات إلى ست سنوات إلى تأخر مميز في السلوك .

وخلال المراحل المبكرة من الدراسة اتجه أطفال قلائل إلى بيوت التبني ، ولم يكن التبنى شائعًا في بلاد البحر المتوسط وخصوصًا في منطقة الشرق الأوسط ، ولكن العائلات أصبحت أكثر غنى خلال مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية حين نمى هذا النهج .

وفي أواخر الستينات تم تبنى كل هؤلاء الأطفال . وعندما واصل دنيس وأعوانه اختبارات هذه الحضانات والتي كانت تتبنى فعلاً دهشوا لاكتشاف أن متوسط الذكاء كان (٨١) ويعتبر أقل من المتوسط (١٠٠) بشكل عام ، ولكن (٣٠) نقطة قد اكتسبت فوق مستوى الذكاء للحضانات . وتحقق هذا التقدم بشكل أكبر حينما يتم التبني والأطفال صغار السن فالأطفال المتبنين قبل سنة من العمر قد أظهروا نموًا معرفيًا طبيعيًا . بينما حقق أولئك المتبنين بعد عمر أربع سنوات ونصف نموا بمعدل أبطأ .

الأم كمصدر للحب أو الاهتمام :

إن السؤال الذي يطرح نفسه فيما يتعلق بدراسة دنيس لتبني الأطفال إذا ما كانت زيادة معدل الذكاء نتيجة للمثيرات الكثيرة في بيوت التبني بالمقارنة مع تلك التي في الحضانات ، أو إذا ما كان الأطفال المتبنين يحصلون على ما هو أكثر من المثيرات .

إن لمصطلح « المثير » مضامين توجيهية ، ويبدو أنها لا تعكس بشكل ملائم مجموعة الاحتمالات التي تقدمها الأم لطفلها . والشيء المهم والواضح بالنسبة للسلوك الخاص بالصغير هو العجز التام ، وعند الضرورة فإن وسيلته الوحيدة لمقاومة التوتر تتمثل في تفريغ شحنته الحركية بشكل عام ، فهو غير قادر على التحرك هنا وهناك أو الاحتفاظ بدفئه الخاص أو إطعام نفسه أو تجنب الخطر ، إن الطفل يعتمد على أمه أو أشخاص آخرين يحلون محلها . ولأنه عاجز عن أن يتلاءم مع حاجاته ، فهي موظفة لديه ، والطفل عضو في مجتمع صغير يكون عالمه . وتتشكل علاقات الطفل مع عالمه من خلال الشخص الذي يملأ الفراغ ويلبي الحاجات الخاصة به مثل أمه والممرضة وأفراد آخرين يوجدون في محيطه الاجتماعي ، ولكنهم يعملون كخيال للأم في الخلفية المتمثلة على أرض الواقع .

يظل الطفل الطبيعي في اتصال مستمر مع أمه بإطعامه واحتضانه والتكلم معه وتغيير الثياب والأخذ في مشوار ، وتعتبر هذه الأمور جزءًا قليلاً من طرق الاتصال والتي تعتبر مصدرًا مثيرًا مستمرًا فيتشجع الطفل فيصدر ألفاظًا مبهمة محاولاً الكلام من أجل التحرك في المكان ، ثم بعد ذلك من أجل أن يجلس ثم يقف ثم يمشي ثم يحمل داخل المنزل المليء بأشياء ملفتة للنظر والأشخاص ، وفي هذا المناخ من الاحتكاك بين الأم والطفل يتعلم الطفل من بيئته ليمارس حياته ويصبح مخلوقًا اجتماعيًا .

يجب أن يكون واضحًا إن ما تفعله الأم من أجل العناية بالطفل هو أكثر من مجرد القيام بتنفيذ مجموعة من الأعمال البسيطة ، وهي بالتالي تقوم بالتواصل مع طفلها . وبالطبع يكون جزء من التواصل بين الأم والطفل شفاهة . أو بالإحساس من ناحية الأم والطفل

فلمس أحدهما الآخر بالاحتكاك الجسدي والتعبير بنبرة الصوت لهما مصدران مهمان للتواصل بينهما .

يركز بعض علماء النفس الإكلينيكيين على التواصل عن طريق الاحتكاك (الحالة العاطفية المنقولة من الأم إلى الطفل) ، ويتفاعل الطفل الذى يحمله بالغ مضطرب أو قلق أو عدواني مع هذه التجربة بالبكاء ، ثم يعود فيسكت عندما ينقل إلى ذراع أخرى لشخص آخر أكثر هدوءًا ، ولن يخضع الاحتكاك دائمًا إلى السيطرة التلقائية . فالأم القلقة تحاول تأكيد الاطمئنان إلى وليدها الذي يتجاوب مع حالة مشاعرها الحقيقية وليس ما تريد أن تؤكده له .

رضاعة الثدي مقابل رضاعة القارورة : دراسة حول اتجاهات الأم :

يتم الاتصال الأكثر التصاقًا بالطفل من خلال التغذية خصوصًا إذا رضع من الثدي . ولا توجد منطقة في مجال الاعتناء بالطفل دارت حولها نقاشات واختلافات مثلما حدث في مسألة الجدال حول أهمية الثدي أم القارورة في تغذية الطفل .

وتبين أن هناك إجماع شبه شامل حول فوائد حليب الأم للطفل أكثر من الحليب المصنع . ومكونات الحليب المصنع محضرة جيدًا كي تلائم بتركيبتها الوظيفة المطلوبة منها بالإضافة إلى أنها قد تكون طريقة بديلة خصوصًا عندما يتعرض الطفل إلى طفح جلدي أو حساسية تجاه حليب الأم مثلاً .

ويغلب استعمال الحليب المصنع على حليب الأم في البلاد الصناعية بسبب السهولة وانخفاض السعر ، ولكن في باقي بلاد العالم فإن مركبات حليب البقر في العموم أو شكله الجاف قد تجعل السعر مرتفعًا بسبب الضرائب بحيث أن اقتصاد البلاد الفقيرة لا يسمح لعامة الناس بالشراء .

يقول (Alan Berg, 1973) وهو نائب مدير البنك العالمي للتغذية (أن عدم استعمال الحليب الآدمي ربما يكلف الدول النامية أكثر من مليون دولار في السنة) ، ويشير (Nicholas Wade, 1974) إلى أن العامل في «أوغندا» قد يصرف ثلث دخله من أجل شراء

حليب البقر لطفله . وفي « شيلي » فإن المصروف على حليب البقر يصل إلى ٢٠٪ من دخل الفرد ، وفي « تنزانيا » قد يصل إلى ٥٠ ٪ من الدخل .

ويرى ويد أن الانصراف عن حليب الأم في البلاد الفقيرة قد يكون نتيجة الخروج عن التقاليد وتقليد الدول الصناعية . وقد أصبح الإرضاع عن طريق القارورة رمزًا لحالة النساء اللاتي يقطن في المدن والعواصم للبلاد التي مستواها المعيشي تحت مستوى الفقر ، وتؤدي هذه النساء دور النموذج السلوكي للأمهات اللاتي يعشن في القرى والمناطق الريفية ، والانصراف عن حليب الأم ملحوظ بشكل لافت في « تشيلي » حيث أن الأطفال بعمر ١٣ شهرًا الذين يرضعون عن طريق الثدي قد تدنت نسبتهم من ٩٥٪ إلى ٥٪ خلال العقد الأخير . وقد تزايد هذا الانصراف بشكل واضح حيث أن حليب البقر الجاف أصبح البند الرئيسي للمساعدات المشحونة والمرسلة إلى الدول الفقيرة .

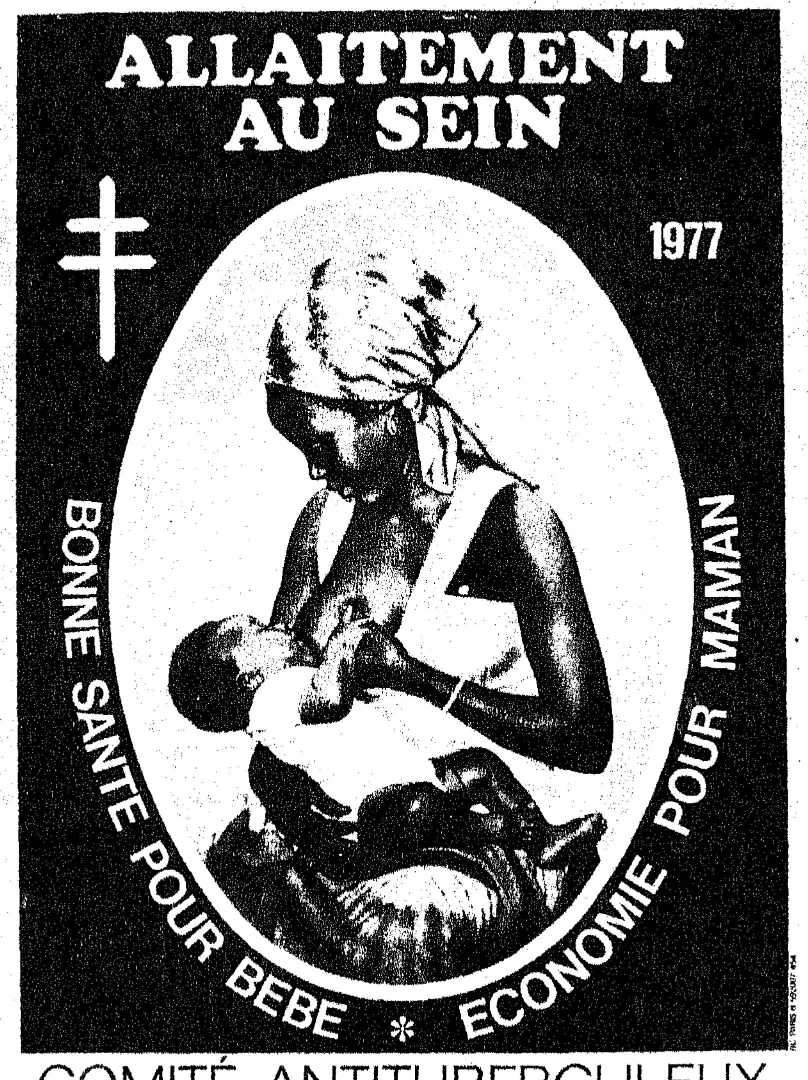
إن لزيادة الإرضاع للأطفال عن طريق القارورة مضمون طويل الأجل حيث قد يساهم في رفع نسبة المواليد التى تؤدي إلى التضخم السكاني والذي يهدد المجتمعات والحياة الاقتصادية للعالم بأكمله .

أشار الباحث (John Knode 1977) من مركز أبحاث الدراسات السكانية لجامعة «ميشجان» إلى أن الإرضاع عن طريق الثدي يفرز هورمونات لدى الأم تؤخر استئناف الدورة الشهرية ، والأمهات اللاتي لا يرضعن أطفالهن يستعدن عملية إنتاج البويضات مرة أخرى بعد شهرين من ولادة طفلهن ، وهكذا فإن فترة الراحة بين الولادات ستصبح أقصر بالنسبة للأمهات اللاتي يرضعن أولادهن عن طريق القارورة أكثر من اللاتي يرضعن أطفالهن من الثدي ، وهكذا سيتزايد عدد أفراد العائلة .

والسبب العام للانصراف عن الرضاعة عن طريق الثدي في المجتمعات الصناعية هو خوف النساء من فقدان القوام اللائق وهو سبب يقول الخبراء عنه (أنه لا أصل له) ، وأن الحاجة إلى الاحتفاظ ببرنامج للرضاعة أثناء البعد عن المنزل بدون حرج قد يكون سببًا أيضًا . ولاحظ ويد أن ٣٢٪ من طالبات الجامعات يقمن بالإرضاع بالمقارنة مع ٨٪ من المتخرجات من المدرسة الثانوية فقط وذلك نتيجة إحصاء أجري في (١٩٧١) .



إن ازدياد معدل الأمهات اللاتي يطعمن أطفالهن عن طريق الإرضاع الصناعي في دول العالم الثالث قد أدى بحكومات تلك الدول لاستعمال صورًا دعائية لتشجيع رضاعة الثدي ، الصورة في دولة زامبيا تدل الأمهات على وجوب إتمام الوجبة من الحليب الطبيعي حتى يصبح الطفل بعمر ستة أشهر على الأقل أما الصورة في ساحل العاج فتقول بأن الإرضاع عن طريق الثدي أكثر صحة للمولود وأكثر توفيرًا على الأم .



COMITÉ ANTITUBERCULEUX
DE CÔTE D´IVOIRE

تركز أكثر المناقشات فى علم النفس الاجتماعي على الكلفة والثمن والفوائد لنوعي الرضاعة . أن الثمن الذي تدفعه الأم عند الإرضاع عن طريق الثدي هو خسارة الحرية ، وتتمثل المكاسب بالنسبة لها في الشعور بالقرب من طفلها أكثر والتحرر من الدورة الشهرية طيلة فترة الإرضاع والتقلص السريع للرحم إلى حجم ما قبل الحمل بالإضافة إلى أن حالة الطفل المتغذي عن طريق ثدي الأم تكون افضل أيضًا .

ويشير ويد إلى أن النساء في الدول النامية تنقصهن المهارات الضرورية لتحضير الطعام المناسب للطفل ، وأن مصادر المياه قد تكون ملوثة ، أما في الدول الصناعية فقد يكون تأثير الاختلافات بين النوعين من الرضاعة على المدى البعيد غير ذات أهمية . (Schmitt, 1970)

ولكن ماذا عن التأثيرات النفسية على الطفل ؟ يصر علماء النفس وخصوصًا أولئك الذين لديهم اتجاهات تحليلية على أن الطفل الذي لم يتلق رضاعة من ثدي الأم هو الخاسر ، ويكون أكثر تعرضًا للمعاناة من المشاكل العصابية في الطفولة وحتى في فترة المراهقة . أجرى (Martin Heinstein, 1963) أبحاثًا طويلة الأمد على (٩٤) ولدًا وبنتًا وحصل على نتائج مطابقة ، وتنبأ منظري التحليل النفسي بأن العادات الشفاهية مثل (مص الإبهام) تكثر عند الطفل الذي غذي عن طريق القارورة وليس عن طريق الثدي . كما يشير إلى أن (مص الإبهام) يكثر في الفتيات اللاتي غذين عن طريق الثدي وكانت أمهاتهن تعاني عدم التوافق الزواجي .

وقد استنتج هينستين تقريره بعد ملاحظة بعض الناس الذين يقومون بإجبار الأطفال على الرضاعة عن طريق الثدي مما يؤدي ظاهريًا إلى « الإفراط في تبسيط التفسير لنظرية التحليل النفسي أو بسبب استمرارية الصورة الرمز عن مثالية الأم والطفل كوحدة متكاملة » . وقد لاحظ أيضًا أن الرضاعة كانت مجرد « مظهر من مظاهر الحياة الكاملة للطفل أو الرضيع » وبينت معلوماته أن بعض صفات الأمومة (مثل ما إذا كانت « دافئة » أو « باردة » في التعامل مع طفلها) تبين أنه شيء أكثر قوة ويتعلق بتوافق الأطفال لاحقًا أكثر من تأثير نوع الرضاعة الذي يتلقونه في أثناء مرحلة الطفولة .

اتجاهات الأم وسلوك الرضيع :

كلما كان لمانحي العناية للرضيع سيطرة قصوى على بيئتهم يكون لموقفهم وسلوكهم النموذجي تأثير على سلوك الرضيع ، وتتطابق آراء (Marjorie Behrens 1954) مع استنتاج هنستين ، حيث وجدت أن ممارسات الأمهات مثل (الفطام والتدريب على استعمال الحمام) لم يكن بأهمية ما سمته « شخصية الأم ككل » وهو مواقف الأم العامة وسلوكها . وقد قسمت (Behrens) السلوك إلى ثلاثة مكونات :

١ـ المواقف الأساسية .

٢ـ طرق تحقيق أدوار الأمومة .

٣ـ سلوك الأم تجاه الطفل .

وقد صنفت نتائجها بالمعنى العام ، فأظهرت ارتباطًا عالي الدرجة بين أبعاد التنسيق المتنوع من شخصية الأم الكلية والتوافق العاطفي للأطفال .

وقد اتسقت هذه النتائج أيضًا مع دراسة (Waxler Yarraw, 1975) الذي لاحظ أطفالاً بعمر ١٩ شهرًا وأمهاتهم بدراسة مصممة من أجل تحديد الأسباب المبكرة للتعليم والتقليد الاجتماعي . فكان الأطفال أكثر احتمالاً للالتزام بتقليد السلوك عند تعزيز الأمهات لهم . وتغيير سلوكهن وإظهار حماسهن ، أما الأمهات السلبيات وغير المهتمات فلم يثرن قليلاً من التقليد .

وقد أجرت (Bonmie Seegmller, 1975) دراسة طويلة الأمد على أمهات سود وأطفالهن الأوائل وتهدف إلى تقرير العلاقات بين السلوك الأمومي المثالي والنقاط المسجلة على مقياس (بيلي) للأطفال . وقد وجدت أن الاندماج العاطفي عامل مهم جدًا . فالأطفال الذين يسجلون أرقامًا أعلى على المقياس العقلي كانت أمهاتهم مندمجات جدًا مع أبنائهن بتشجيع أدائهم من الناحية الإيجابية بالموافقة ، وسلبًا بالانتقاد .

كان لأطفال الأمهات ذات التسجيل المرتفع قدرة أكثر في التفاعل العاطفي وللأمهات إمكانية أكثر للنجاح في التحكم بأطفالهن . أما الأطفال ذوي النقاط المنخفضة فكانت أمهاتهم سلبيات وغير مندمجات في العلاقة مع أطفالهن .

التعلق والحرمان من الأم

يشير التعلق أو الالتصاق (Attachment) إلى الميل القوي والمستمر للطفل لأن يبقى قريبًا من الأفراد الذين هم ذوي دلالة في حياته . الأم هي عادة وليست دائمًا الهدف الأساسي لهذا الشكل من السلوك والتي تحمل عواطف قوية . ويقوي التعزيز المتبادل بين الأم والرضيع من هذا التعلق ، فحين يتواصل الرضيع مع الأم فإنه ينال تعزيز الأم بكلماتها الجميلة ، كما أنها تنال التعزيز بابتسامة الرضيع .

كما يقوي التعلق عادة من خلال التفاعل المتبادل بين المانحين للعناية والطفل . وهو في غالب الأمر علاقة بخطين ذهابًا وإيابًا ، وقد تشعر الأمهات والأباء على حد سواء أنهم محايدون نسبيًا في البداية تجاه طفلهما المولود حديثًا ولكن عندما يصبحان مندمجين بمشاعرهما ووظيفة التنظيف للطفل وبرؤيته يتجاوب مع انتباههما بواسطة الابتسام والانسجام يصبح هناك الرباط العاطفي من الحب المتبادل .

وتتضح قوة التعلق من خلال الانفصال ، حيث ينفجر الطفل بصراخ عال عند رؤية أمه تغادر . فيمثل له ذلك كأنها قد أهملته إلى الأبد والأم خلال فترة الغياب تقلق بسبب الطفل الذي ترك مع المربية .

الدراسات الخاصة بالتعلق :

اهتمت دراسات كثيرة بتعلق الأطفال بمانحي العناية . وقد تتبع (Schaffer and Emerson 1964) دورة التعلق الاجتماعية للأطفال « السكوتلانديين » منذ مرحلة الرضاعة وحتى سن ١٨ شهرًا بالملاحظة لتفاعلهم مع « مواقف الحرمان أو الانفصال عن الأم » ، وحسب الشكل (٧-١) تميل المظاهر والإشارات الدالة على التوتر إلى الظهور بشكل قوي في منتصف السنة الأولى ، رغم وجود فروق فردية مهمة حيث أظهر بعض الأطفال توترًا في ٢٢ أسبوعًا . وآخرين لم ينزعجوا إذا ما انفصلوا إلى أن أصبحوا بعمر سنة أو يزيد . وحصل التوتر الأعظم عند ٤١ و٤٤ أسبوعًا في المتوسط .



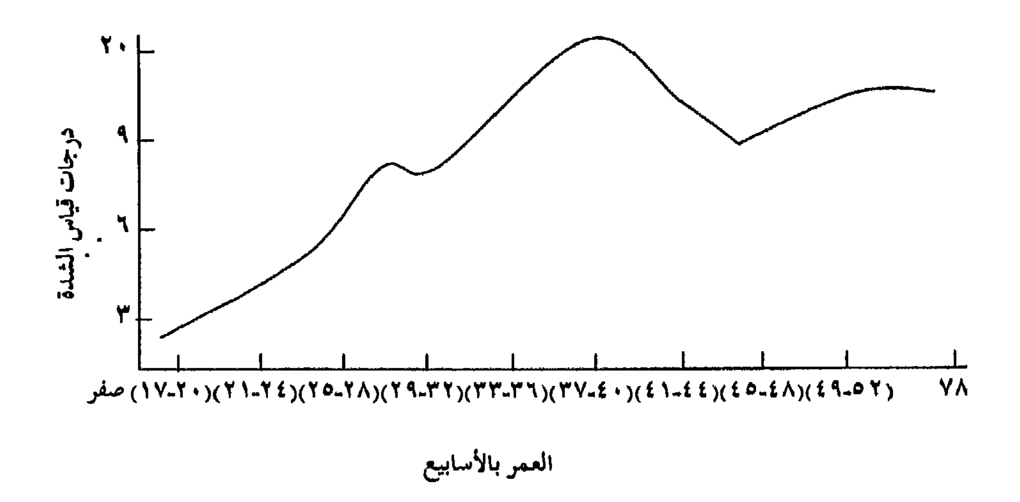


إن الرباط العاطفي بين الأم والطفل والذي يسميه علماء النفس التعلق (**attachment**) مدعم بواسطة التفاعل الظاهر في الصورة الأولى : نظرات متبادلة هي وسيلة التعزيز . وفي الصورة الثانية إمكانية حمل الطفل من قبل غرباء يهدده بشعور الحرمان وينتج لديه أرتباكًا وتشنجًا .

وفي مجموعة أخرى من التجارب لوحظ الأطفال بعمر خمسة أشهر مرة في الشهر بوقع ثابت حيث تتقدم امرأة غريبة تنادى الطفل باسمه ثم تأخذه بين يديها ، ويتم هذا الإجراء أولاً بحضور الأم ثم بغيابها . ويتم تقييم رد الفعل عند الطفل عن طريق قياس سرعة دقات القلب وتحديد قسمات الوجه والبكاء ووضع الجسم (في حالة الاسترخاء أو التشنج) ، ولم يجد المراقبون عمر محدد يمكن القول أن الخوف يبدأ عنده ، أن انطلاق القلق أو رد الفعل السلبي يمكن أن يبدأ خلال النصف الثاني من السنة الأولى .

هناك أقل من ٢٠٪ من الأطفال يتوافقون مع هذا المؤشر بعمر سبعة أشهر ، ولكن ٦٠٪ تقريباً فعلوا ذلك بعمر عشرة أشهر ، وكان هناك أيضاً فروق فردية كبيرة بين الأطفال الأكثر قلقاً والأطفال المتوجسين خيفة ويظهر ذلك من جراء ازدياد ضربات القلب بشكل أكبر من الأطفال غير القلقين (Wates et al, 1975) .

وتتضح الدرجة التي يكون الطفل فيها ملتصقاً بأمه في تجربة أجراها (Smith et al, 1963) . الذي أجلس الأطفال على منصة تدور ببطء بحيث يمكن لكل طفل رؤية أمه والشخص الغريب أو مثير متعادل على شاشة تليفزيون . وبحيث يستطيع كل طفل الزحف ورؤية الشاشة كيفما دارت المنصة .



شكل ٧-١ نمو التعلق بالأم كما تعبر عنه صعوبة مواقف الانفصال (Aftr schaffer and Emern, 1964)

وقد بينت النتائج أن الأطفال بين عمر ١٠ و ٢٠ شهرًا يمضون حوالي ٣٥ ثانية من كل دقيقة من أجل المحافظة على استمرار الرؤية لمشاهدة صورة الأم ، ويبقى ٣٠ ثانية من كل دقيقة مع صورة الشخص الغريب و ١٥ ثانية في حالة الضبط . والأطفال بين (٢٢ و٢٦ شهرًا) يصرفون ٥٢ ثانية في المشاهدة البصرية من أجل رؤية الأم و ٤٥ ثانية لمشاهدة صورة امرأة أخرى و ١٦ ثانية لحالة الضبط . أما الأطفال فوق ٢٦ شهرًا من العمر فيتزايد « التوجه » نحو الأم بينما يتراجع الاهتمام بالغريب نوعًا ما .

وقد بينت التجارب أيضًا أن الزيادة الحادة في محاولة المحافظة على الاتصال مع الأم - التى تتم بين ٢٢ و٢٦ شهرًا من العمر - تتطابق مع العمر الذي يصل فيه البكاء يسبب التغيرات البيئية إلى قمته .

لقد أجرى (Green and Gordon, 1964) دراسة متعلقة نوعًا ما بأهمية الخبرة البصرية المبكرة . لقد فصلا أطفال القرود مؤقتًا عن أمهاتهم ووضعاهم في غرفة نافذتها الوحيدة لا تفتح إلا عن طريق الضغط على قضيب من الحديد . وتوضح الخبرة السابقة أن أطفال القرود الذين أبدوا تعلمًا سريعًا لهذه الحركة أصبحوا يفتحون ويقفلون عدة مرات من أجل الفوز بالنظر من خلال النافذة ، نظرة خاطفة إلى الغرفة الأخرى حتى ولو كانت فارغة .

وفي نفس التجربة هناك قضيبي ضغط وشباكين وكل واحد منهما يطل على غرفة مختلفة . وهذا التدبير يُمكن الباحثين من تحديد المثيرات التى يفضلها لأطفال القرود . وقد بينت النتائج أن أي شيء يوضع في أحد الغرف يفصله القرد الصغير عن الغرفة الأخرى الفارغة تمامًا ، وكانت رؤية قردة راشدة هى المثير المؤدى إلى كم أكبر من الضغط على القضيب . ومهما كان فإن الطفل يعمل بشكل كبير لرؤية وجه الأم أكثر من العمل الذي يبذله لرؤية الطعام أو رؤية طفل آخر أو أي شكل من الأشكال البلاستيكية المستعملة في التجربة .

التعلق والثقة الأساسية :

لقد أشار (David Elkind, 1967) إلى أن الفترة التي تُمكن الطفل من عمل تعلقات اجتماعية هي نفس الفترة التي يتمكن فيها من إنشاء مشاعر أساسية عن العالم والناس ، وسبق أن لاحظنا في الفصل الرابع أن (Erikson, 1963) قد وصف هذا الموقف على أساس الثقة الأساسية ، أي التوقعات بأن يكون الناس جديرين وقادرين على تلبية حاجات الفرد ، وينتج هذا التوقع من الخبرة الطبيعية للحصول على عناية الآخرين على أساس قبول غير مشروط . وعندما لا تلبى الحاجات أو الرغبات حيث تعطى فقط بتردد أو ببخل يعتقد الطفل أن العالم لا يمكن الركون إليه أو ربما يكون خطرًا ، وإن مواصفات موقفه تعتبر مواقف عدم ثقة وتضعف محاولات المستقبل لديه من أجل بناء علاقات صحية مع الآخرين .

وإذا كانت تفسيرات أريكسون عن هذه المرحلة من النمو مقبولة فإنه سيكون من الواضح أن الأمومة تلعب دورًا خطيرًا في الطفولة وخصوصًا ما يتعلق بتطور الشخصية .

وأظهرت دراسة عن الأطفال المحرومين من العناية أهمية دور الأمومة . وأدى هذا الحرمان الأمومي بعد علاقة مشبعة خلال الستة أشهر الأولى حسب (Renu Spitz,1948) إلى حالة من الاكتئاب ، ونقدم فيما يلي ملخصًا لإحدى حالات شبيتز التعليمية عن الحرمان الأمومي :

هناك أولاً ما وُصف بأنه « بحث بصري عن الأم » وهذا النوع من الأطفال لا يمكن إسكاته وبعضهم يبكي بمرارة وآخرين أقل عنفًا ولكن لا يمكن تهدئتهم ، ومع ذلك فإنهم في هذه المرحلة يتعلقون بأي راشد يدخل الغرفة .

وتتغير الصورة عندما تستمر الأم بالغياب فيصبح الطفل هادئًا فلا يعود ينظر إلى الراشدين عندما يدخلون الغرفة ولا يمسك بالأشياء ولا يلعب ، ويصاحب هذه الأعراض صعوبة في الأكل فينقص وزن الطفل وينام بشكل غير منتظم وعادة لا يسير مستوى نموه بطريقة معتدلة أو طبيعية وقد ينحدر أيضًا .

وعـندما لا يكون الطفل على علاقة قوية مع مانح العناية منذ الطفولة المبكرة وصاعدًا يعـاني مـن حالـة تسـمى الهـزال . إن تفسير الحالة والملخصة تاليًا هي من شرح (Margaret Ribble, 1943) المستفيض :

كـان الطفـل طبيعيًا يزن فـوق ستة أرطال ، وأثناء تواجده لمدة أسبوعين في المستشفى كان هادئًا ، وعـند عـودة الأم إلى البيـت وجـدت أن الـزوج قـد هجرها وبعد هذا لم يلائم حليبها المولود . ومنذ تلك الـلحظة كـان يـرفض الـثدي وبـدأ يتقيأئم بعد وضعه في المستشفى لم تحضر الأم لرؤيته لا في تلك اللحظة ولا بعد ذلك فهجرته أيضًا .

وكـان في جنـاح مـزدحم يـتلقى قلـيلاً مـن العـناية أو الاهـتمام . فأصـبح يمـص إبهامـه ويبصق كل مـا يأكلـه وأصـبح يـزن خمسـة أرطال عـندما كـان بعمر شهرين ، وكان يبدو كجنين بعمر سبعة اشهر ، وكانـت رجلـيه ويديـه هزيلـتان وبـدا رأسـه كـبيرًا وبطنه بارزًا عريضًا . وتبين عند الفحص الدقيق أنه لا يعـاني مـن أي شيء عضـوي المنشأ ، وقدمت لـه عناية تمريضية مكثفة ، وكان يتغذى أثناء وجوده في قسم الرضـاعة لمدة نصف ساعة متواصلة في المرة الواحدة . وتغير موقفه كثيرًا وكان يُحمل كلما أمكن الأمر ، وبعـد تقـدم بطـيء تقدمـت أم متطوعة كانـت تـأتي إلى المستشـفى مرتين أسبوعيًا وبدأت زياراتها تطول في المستشـفى حتى أنهـا كانـت تمضـي مع الطفل ساعة يوميًا في كل زيارة ، وكانت تعرف أن هذا الطفل يحتاج إلى رعاية حب واتصال طبيعي فمنحته له .

وكانـت النتـيجة عـندما أصـبح بعمـر خمسـة أشهر أن يزن تسعة أرطال ، ولم يكن قلقًا ولا متوترًا . وبالـرغم مـن كـل ذلـك فـإن بعـض مـن بقايـا الصعوبات ما زالت قائمة مثل تأخر التناسق الحركي ومص الأصابع .

وعـندما ظهرت كتابات شبيتز وربيل أثارت بعض الباحثين وكثير من المنظِّرين ، كتب (John Bowlby 1951) مـثلاً : دفاعًـا بلـيغًا عـن فرضـية أن الطفـل يجـب أن يعيش العلاقة الدائمة المستمرة والدافئة مع الأم أو مع أم بديلة لضمان النمو العقلي والصحي .

وخلال بضع سنين تعرضت تلك الدراسات لانتقاد النقاد والذين حددوا نقاط ضعف فـي التصـميم المـنهجي ، وعـدم ضـبط بعـض العوامـل ، واسـتخدام مقايـيس غـير محـددة وملاحظات هي مجرد انطباعات والفشل في إبلاغ المعلومات المهمة ، وكذلك تم انتقاد رؤية

شبيتز وريبل عن اكتئاب الطفل وهزاله على أساس أنه يمكن للطفل أن يظهر أعراض مختلفة أخرى وقد لا يعاني من أي أعراض على الإطلاق (O, Conner and Franks, 1961; Pinneau, 1955; Yarron, 1961; Wolins, 1970).

الأبحاث التى أجريت على الحيوان من حيث الحرمان الأمومي :

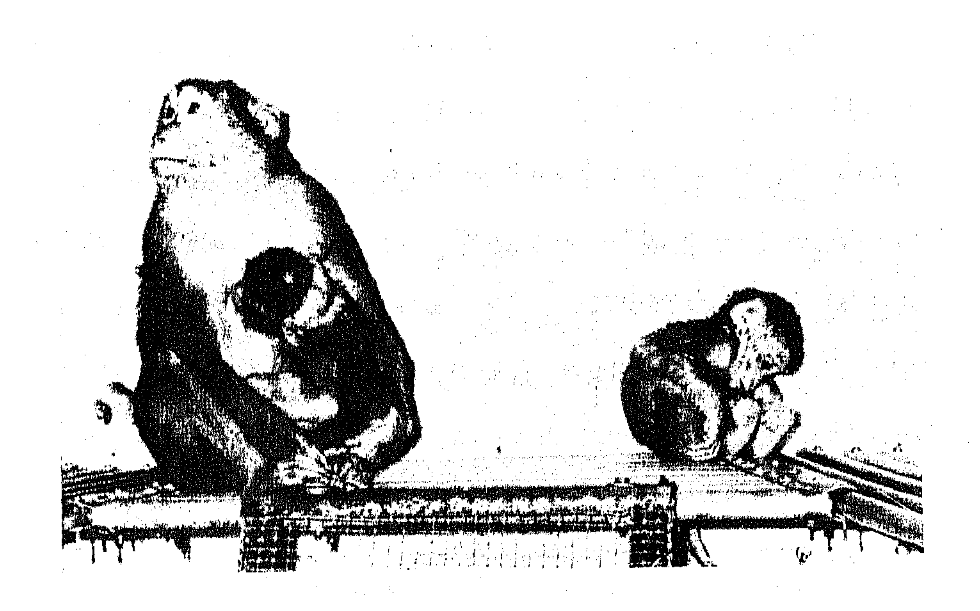
في السنوات الأخيرة تأرجح التيار إلى الجهة الأخرى واصبح علماء النفس أكثر رغبة في قبول الدراسات عن المدققين السابقين ، والذين كانت أبحاثهم متأثرة بالانطباعات وكان التحكم بها ضعيفًا . ولكن الدراسات الأكثر حداثة للحرمان الأمومي للأطفال عند القرود أدت إلى نفس النتائج وخصوصًا أنها ما تزال فاعلة في اللحظات التي يتلقى فيها الطفل الإثارة والاتصال الاجتماعي غير الكافيين .

وتوصلت الدراسة التي أجراها (Hind and Spencer Boot, 1971) إلى نتائج تعتبر تقليدية . وفي هذه الدراسة جُعل أطفال قرود (الريزوس) منفصلين عن أمهاتهم وهم في سن ٢١ إلى ٣٢ أسبوعًا وهم مايزالون يتغذون على حليب الأم ، ولكنهم كانوا أيضًا قادرين على إطعام أنفسهم . وكانت فترة الانفصال تتراوح بين ٦ و ١٣ يومًا . وخلال الأيام القليلة الأولى للانفصال يصرخ الطفل كثيرًا ، وكذلك أظهر تراخيًا في الحركة والرغبة في اللعب . واستمرت هذه الحالة إلى ما بعد شهر من عودة العلاقات بين الأم والطفل ، وحتى عند بلوغ عمر ٣٠ شهرًا كان سلوك القرود لا يزال مختلفًا عما لدى القرود الآخرين فى المجموعة الضابطة. فكانوا أقل نشاطًا في علاقاتهم الاجتماعية وكانوا يفضلون الجلوس والانشغال بألعاب فردية .

وفي اختبار لحالة قرود يبلغون السنة الأولى من العمر لاحظ القرود موزة أو مرآة في قفص قريب منهم حيث فتح لهم ممر لكي يصلوا إلى القفص الآخر ، وعلى عكس القرود فى المجموعة الضابطة الذين أمضوا خمسة أو ستة اشهر قبل ذلك ممنوعين من الدخول

إلى داخـل القفـص الآخـر . وعندما دخلوا أمضوا وقتًا أقصر في البحث عن الشيء ومحاولة اكتشافه . ولم يكونوا فقط أقل فضولية ، ولكنهم أظهروا درجة عالية من التخوف .

وقـد أجـرى (Kaufman and Rosenblum 1967) مجموعـة أخـرى مـن التجارب مع قـرود (المكـاك) بعمـر خمسـة إلى سـتة أشهر والذين فصلوا عن أمهاتهم لمدة أربعة أسابيع ثم أعيدوا بعد ذلك إليهن . ففي البداية عند الانفصال تصرف الأطفال بطريقة مهتاجة فكانوا يـتحركون مـرات عديـدة بـين الشـباك والباب تخللها تفجُّر للألعاب الغريبة القصيرة المدة . والتحرك باتجاه الأفراد الآخرين في المجموعة داخل القفص بشكل مستمر بدت عليهم كمية كـبيرة مـن عـادة مـص الأصـابع ومـن وقـت لآخـر ، وتحـريك بعـض الأشـياء أو مصّـها . ثـم إمسـاك أجـزاء مختلفة مـن الجسـم ، ثـم إطـلاق الأصـوات الخافتة ثم العالية من الكآبة والحزن لهذا المكان الصغير ، واستمرت هذه التفاعلات معظم النهار الأول والذي لم ينم فيه الصغار مطلقًا .



الشكل (٧-٢) تأثير الحرمان من الأم . حالة الكآبة للطفل كما يبدو إلى يمين الصورة للطفل من فصيلة قرد (المكاك) بعد اليوم الأول للانفصال عن الأم . أما القرد الصغير إلى اليسار والمعلق على بطن أمه فيظهر الحالة الطبيعية لقرد عمره خمسة اشهر **(Kaufman and Rosenblum, 1967)** .

وبعـد ٢٤ أو ٣٦ سـاعة تغير السلوك لثلاثة من أربعة قرود بشكل واضح . وجلسوا مـتقوقعين عـلى أنفسـهم ورؤوسـهم بـين ركـبهم وكأنهم كرات متدحرجة (الشكل ٧-٢) وهـي حـركة بـدت وكأنها تجري بالسرعة البطيئة ، وكانوا نادرًا ما يتجاوبون مع الحركات الاجتماعـية الـتي قـام بها الأطفال الآخرين لقرد (المكان) ، وقد توقف سلوك اللعب لديهم وظهروا غير مكترثين ومبتعدين عن بيئتهم . أحيانًا قد ينظرون ويصدرون أصواتًا خافتة .

وقـد لاحـظ (Kaufman and Rosenblum) أن سلوك أطفال القرود عند هذه المرحلة مـن الانفصـال كـان مشابهًا بشكل مذهل « للاكتئاب والهزال » الذين لاحظهما شبيتز مع الطفـل الآدمـي الذي حرم من أمه . وبعد أسبوع تقريبًا انحسرت الكآبة تدريجيًا مع العلم أن الانحسـار لم يكـن كـاملاً ، ثم يتناوبون اللعب مع النظراء من القرود الآخرين مع فترات من الضـغط الكئيـب ، ولكـن بشـكل أقل حدة ، ومع نهاية شهر الانفصال ظهر الصغار كأنهم مـتحفزين نشـيطين كل الوقت ومع ذلك لم يصلوا إلى الدرجة التقليدية لسلوك الآخرين من أترابهم .

وعـندما أعـيدت الأمهـات إلى القفـص بعـد ذلـك حدث تغيرًا مهمًا في سلوكهم (زاد التعلق على بطن الأم والتمسك بالثدي والرضاعة بشكل لافت للنظر) واستمر هذا التأثير حتى بعد ثلاثة أشهر من الانفصال . وكانت الاستمرارية بهذا السلوك ذات دلالة لأن هذه الفترة يكون طفل القرد عادة قد بدأ يقلل التصاقه بأمه .

المثير الملائم كعلاج للحرمان :

البشـر ليسـوا قرودًا بالطبع ولا يجب أن نعطي هذه الاكتشافات التي توصلنا إليها من التجربـتين السـابقتين تفسيرًا أكبر من حجمها . فهما تقريبًا متوازيتين في كثير من النقاط مع الدراسـة المتعلقة بالحرمان الأمومي للطفل (الآدمي) ، والاختلاف المهم هو قدرة طفل القرد عـلى الـتحرك في المكان واللعب أكثر من الإنسان ، ولاحظ (Kaufman and Rosenblum) أن هـذه القـدرة قـد تجعـل القـرود يتخلصون من الكآبة ، وهناك اختلاف آخر يتمثّل في أن

الإنسـان الـبالغ قـد يـتخذ مـبادرات بتأمين العناية والاهتمام للصغير حتى ولو لم يكن ابنه ، بينما القرود لا تفعل ذلك كما في الشكل (٧-٢) .

ومـع ذلـك فإن هناك مبادىء أساسية تحدد تأثير الحرمان الأمومي في الإنسان والقرد ، وقـد اكتشـف (Harry Harlow, 1962) في سلسـلة مـن الدراسات التي سنناقشها فيما يأتي أن القـرود الـتي تنشـأ تحت ضغط الحرمان الأمومي يصبحون عصبيين وغير متوافقين جنسيًّا وهـو مـا يمكـن تجنبه إذا لم ينشـأ الطفـل في عـزلـه . وأوضـحت دراسـات أخـرى أن الهزال والاكتئاب يحدثـان في الأطفـال نتيجة لعـدم العـناية الكافـية وعـدم توفـر المثير في بعـض المؤسسـات الـتي أجـرى بهـا شـبيتز دراسـاته (Spitz 1945, 1946) ، فكانـت جوانب أسرة الأطفـال مغطـاة بالبطانـيات ولم تكـن الألعـاب مـتوفرة لدرجـة أن الخبرة البصرية المكتسبة الوحـيدة هـي النظر إلى البطانية ، وهذه هي ملامح الحرمان البصرى . وكانت فرص الإثارة باللمس أو الالتصاق نادرة .

وقـد أجـرى (Harry Harlon, 1958) تجـارب عـلى القـرود مـن أجـل دعـم فكـرته أن الأطفـال يبحـثون عـن الإثـارة عـن طـريق الاقـتراب . والأطفـال القـرود الذيـن فُصلوا عـن أمهـاتهم أصـبح لهم أمين بديلتين كما في الشكل (٧-٣) ، وصنعت إحداها من الخشب ومغطـاة بالمطـاط وألبسـت عباءة من القماش . والثانية من سلك معدني وتختلف عن الأولى أنها لا تستطيع منح الملامسة المريحة ، ولكن ومن ضمن مجموعة من المحاولات فقد تعطى لهم الحليـب مـن حـلمة ظاهـرة مـن الجهـة الأمامـية للشـكل ، وهـناك مجموعـة مـن المصـابيح الكهربائـية الـتي تـزود الشـكلين بالحـرارة ، وعـندما يتمكن الطفل من الوصول لأحد هذه الأشـكال يفـتش عـن الأم المانحـة للحليـب ، ويفتش عن الشكل المكون من السلك المعدني بدرجـة أقـل فأقل ولكنه كان يتعلق بالأم الأخرى التى ترتدي ملابس من القماش ولا تعطى حليبًا . كان يُمسد عليها ويلاطفها فإذا ما خاف الصغير أو وضع في مكان غريب فإنه يقفز بسرعة إلى الأم القماش فيتعلق بها ويُمسد عليها . فعندما تواجدت الأم ذات الثياب أصبح بإمكـان الطفـل القـرد أن يمـارس مغامـرة لاستكشـاف المثيرات المخيفة ، وعندما تكون الأم ذات السـلك المعدنـي متواجدة لا يحاول القرد الصغير اكتشاف البيئة التى حوله أو الأشياء

الغريبة ولقد لاحظ هارلو أن هذا التلامس العاطفي مع الأم ذات الملابس قد استمر لعدة أسابيع .

استنتج هارلو أن لطفل القرد رغبة فطرية « للاتصال الانفعالى » مع الأم ذات الثياب ، وهكذا اصبح لصيقًا بها ، وقد تبين أن التواصل مع الشيء الناعم مهم بالنسبة لسلوك طفل القرد وقد يشير إلى أنه مهم بالنسبة لطفل الإنسان أيضًا .

التعلق والاعتمادية والاستقلالية

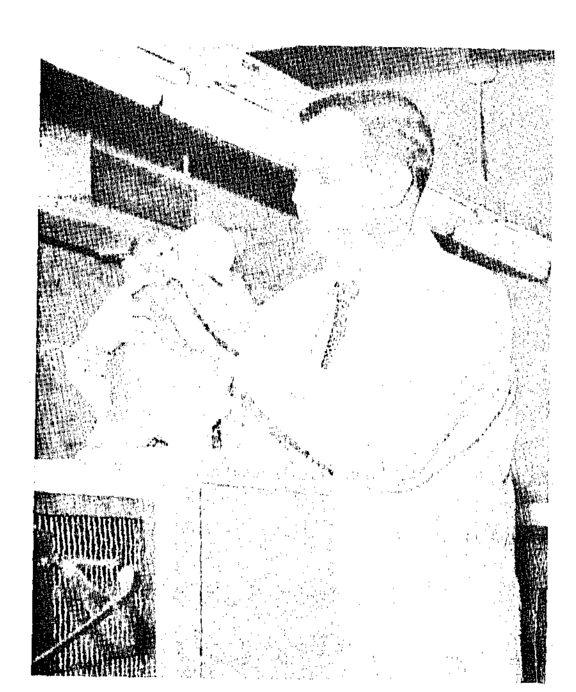
تعرف الاعتمادية بأنها حالة يعتمد فيها الفرد على مساعدة الآخرين له لتحقيق أهدافه . وهذا هو الاعتماد الوظيفي أو الأدائي . وفي كل مجتمع لا يهم بدائية الأعضاء المعتمدين وظيفيًا على بعضهم من أجل العيش والدفاع ولتأمين الضروريات ولتسهيل أمور الحياة اليومية . ونحن في مرحلة الطفولة أكثر اعتمادًا من أي مرحلة أخرى لأننا غير قادرين على مساعدة أنفسنا .

يمكن وصف الاعتمادية أيضًا بأنها ميل للبحث عن العناية والاهتمام والانتباه ، وكذلك الدعم من الآخرين ، أنه اعتماد عاطفي ، وهي حاجة لدينا جميعًا حتى حدود معينة ولكنها أقوى أثناء مرحلة الطفولة أكثر من أي مرحلة أخرى .

يندمج الاعتماد الوظيفي الإدائي والاعتماد العاطفي خلال مرحلة الطفولة ، وكما لاحظنا سابقًا فإن التفاعل بين مانحي العناية والطفل خلال الأسابيع الأولى لحياته تتحول إلى تعلق وإثابة وجدانية ذات أهمية عن الرعاية نفسها .

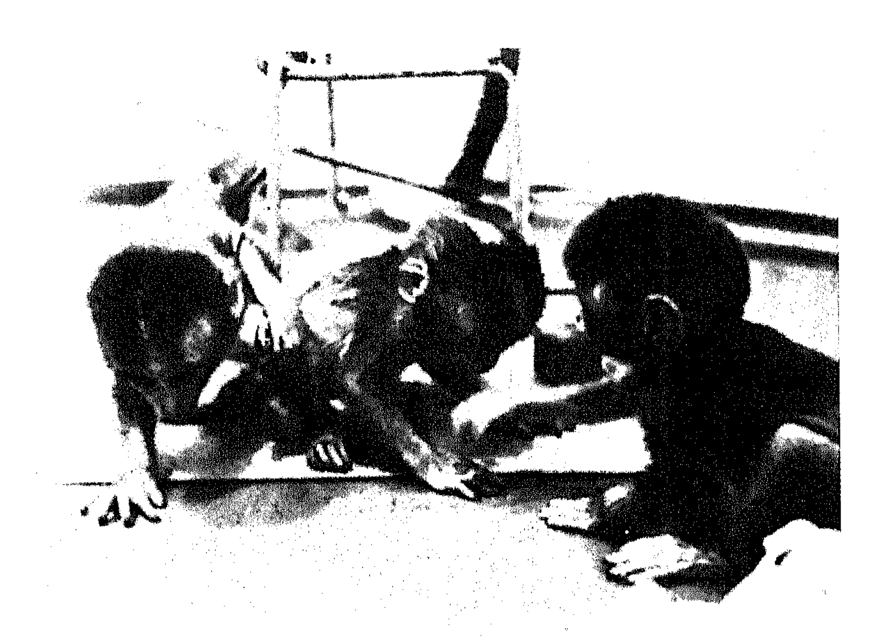
الصراع من أجل الاستقلال :

بنفس سرعة تعلم الطفل للبحث عن مساعدة من مانحي الرعاية فإنه يتعلم كيف يستقل عنها ، ويصبح الاستقلال في النهاية أمرًا محتمًا بذاته ، وقد أشار (Rheingold and Eckerman 1970) إلى أن الطفل حالما يكون قادرًا على الحركة يبتديء بالاستقلال عن أمه، ويفعل ذلك في البداية عندما يزحف على بطنه بعض السنتيمترات .





الشكل (٧-٣) هارى هارلو في صورة مع طفل قرد الريزوس والمعزول عن أمه حيث يتعلق على لعبة قماش صنعها (Harlow) كأم بديلة ، وفي الصورة الأخرى قرد صغير حرم من أمه ممسكًا بأمه البديلة من القماش بينما يتغذى من حلمة من أم السلك المعدني . فالقردة الناشئة في منطقة معزولة مع أم من قماش وأم معدنية يبدون سلوكًا غير طبيعي عند البلوغ مثلما يحدث في الصورة الثالثة حيث يجدون الفرصة للاستمتاع بالعاب خشنة وتناحر وتدافع مع القردة الآخرين .



« وأخيرا يزحف ثم يمشي بعيدًا عن أمه ، يخرج من الباب ويدخل من باب آخر وفي مرحلة يخرج من البيت يلعب في الباحة ، كل صباح يذهب إلى المدرسة ثم يذهب أبعد من ذلك إلى المدرسة الثانوية ، ثم إلى الكلية ، ثم إلى العمل ، ثم يعبر البلاد ، والآن ربما أصبح بإمكانه السفر إلى القمر ، وفي النهاية يستقل في بيته وينتج الأطفال الذين يتخذون نفس الإجراء السابق وهكذا » .

وقد حدد راينهولد وايكرمان أن انفصال الطفل عن أمه له أهمية نفسية كبيرة لأنه يوسع فرصه التفاعل مع بيئته ، وكلما طال اتصاله الجسدى بالأم كلما كان عالمه محدود بها وبما يحيط بهما في المكان . وهناك حدود لما تستطيع الأمهات تقديمه للطفل ، وحتى عندما يُحمل ويُجال به هنا وهناك في بيئته فإن اتصالاته بالبيئة محدودة بشكل حاد . وهكذا يمكن للطفل أن يكتشف الكون عندما ينفصل عن أمه .

وهناك فرق إذا كان الانفصال تم طواعية أم لا . وكما لاحظنا سابقًا فإن الأطفال الذين ينفصلون عن أمهاتهم بعد عمر ستة أشهر أو نحوها يستاءون ، ويتحرك أطفال القرود داخل القفص فى حالة من النشاط العشوائي المتبوع بالكآبة .




اثنين من الرواد المحققين في عملية التعلق والاعتمادية والاستقلالية وهما هاريت رينجولد .
من جامعة شمال كارولينا وهـ.ل. شافير من جامعة ستارث كلايد في جلاسكو اسكوتلندا .

فالأطفال إن كانوا من الإنسان أو من القرود يمكنهم التمتع بالانفصال المبكر عن أمهاتهم إذا كانوا أحرارًا بعد ذلك لأن يعودوا في أي لحظة . فعندما يترك أطفال القرود أمهاتهم تعمل الأمهات محاولات متكررة لكي يستردونهم ، ولكنهن يستسلمن بعد بضعة أسابيع وتقوم الأمهات بمحاولات قليلة لاسترداد أبنائهن طالما أنهم لم ينغمسوا في نشاطات خطيرة أو جارحة .

قام راينجو وايكرمان بمجموعة من التجارب والتي من خلالها وضع الأمهات وأطفالهن بعمر عشرة اشهر في غرفتين متجاورتين ، وكان حوالي الثلثين في مرحلة الزحف والثلث المتبقي كان نصفهم يمكنه الزحف على بطنه ، وبدأ النصف الآخر يتدرج في المشي ، وتتم معالجة هذه التجربة باستعمال لعبة أو أكثر في غرفة مجاورة متصلة بالأولى بواسطة باب مفتوح ، يمكن للطفل من خلاله أن يرى أمه إذا ما قرر استكشاف الغرفة الأخرى . وحتى عندما لا يكون هناك لعب في الغرفة الأخرى فإن الطفل يُبذل ثُلثْ فترة العشر دقائق المخصصة لوقت المراقبة داخلها وغالبًا ما يحضر اللعب إلى غرفة الأطفال الذين زاروا الغرفة الثانية ولم يبقوا فيها ولكنهم دخلوها وخرجوا منها ذهابًا وإيابًا ، وهكذا يفحص الوضع ويجرب حريته .

وفي المرحلة الثانية من التجربة ، أعاد الأطفال الذين شاركوا في المرحلة الأولى وبدون لعب التجربة مع لعبة في غرفة مجاورة . وتم جعل البيئة التجريبية مألوفة لهم ، لأنهم بدأوا يبذلون وقتًا أقل مع أمهاتهم وتقريبًا نصف الوقت وهو العشر دقائق في ملاحظة الغرفة المجاورة . تبين أن الأطفال الذين اكتشفوا اللعب في المراقبة الأولى لم يزيدوا في وقتهم في الغرفة الثانية في المحاولة الثانية عندما يكون هناك لعبة ، ولكنها تزداد عندما يتواجد ثلاثة لعب .

وكانت النتائج متطابقة مع فكرة أن الأطفال منجذبون إلى التجديد ويبحثون عن زيادة المثير حتى حده الأقصى ، وعلى الأقل تحت ظروف تُمكنهم من المحافظة على الاتصال مع أمهاتهم ، وفي نفس الوقت يملكون الحرية في العودة في أي وقت .

الاستقلالية وتقدير الذات:

يستطيع الطفل في سنته الثانية الحركة وبذلك يبين أهميته الاستقلالية . ويتحمس لإثبات وجوده بقدر الإمكان في كل مكان حيث يمشي ويتسلق ويقفز ويدفع عربته بدلاً من الركوب فيها ويحمل أشياءً ويريد أن يلبس ثيابه أو يخلعها بنفسه . ومعظم الوقت يفعل ما يُطلب منه ، ولكنه مع ذلك قد يحاول إثبات استقلاليته المبكرة بقول « لا » « لا » لأي شيء ولكل شيء وبإصرار .

ونحن واعون لميله تجاه الاستقلالية عندما نفكر في موضوع لإثبات الذات خلال الطفولة . ولدى الطفل إحساس بأنه شخص مشوش قليلاً عن مفهوم الذات ويريد أن يثبت أنه شخص تجاه كل ذلك و « يريد ما يريد ومتى يريد » ، وأحد العوامل المبسطة لإثبات النفس هو نوعية الأنشطة للأطفال . حيث يصبح شخصًا يريد أن يستقل بالإضافة إلى الاحتجاج عند مساعدة الآخرين له ، هناك الفخر الواضح الذي يبديه عندما يفعل أي شيء بمفرده يكشف عن الميول تجاه الاستقلالية .

ولكن ضمن كل ذلك الدفع باتجاه الدخول إلى العالم وفي بحثه عن الاستقلالية هناك ذبذبة . فالطفل يأخذ خطوتين إلى الأمام وخطوة إلى الخلف ويحاول أن يقوم بمغامرات ، ولكن وبعيدًا عن أعين والدته قد ينفجر بالبكاء ويهرب بعيدًا .

المربيات والأمهات البديلات

مع أن البحث السابق المتعلق بالإنسان والحيوان يبدى أن مسألة التعلق ظاهرة عالمية فإن بعض الدراسات تشكك في أن الطفل يجب أن يبقى ملتصقًا دون انقطاع مع القائم بالرعاية من أجل النمو الطبيعي .

تجربة الكيبوتز :

لقد دارت التساؤلات عما إذا كان للتغيير من أم حقيقية إلى أم بديلة تأثير مزعج على الطفل ، يلاحظ أنه في المزارع الجماعية في إسرائيل أو ما يسمى بـ (الكيبوتز) . ومنذ الطفولة المبكرة يوضع أطفال (الكيبوتز) في حضانة حيث تعتنى بهم أم بديلة وتقوم أمهات الأطفال بزيارتهم بصورة مستمرة وقد يرضعنهم أيضًا عن طريق الثدي .

إن البيئة العامة للكيبوتز تدعو إلى الدفء والتعزيز ، بالرغم من حقيقة أن طفل الكيبوتز لا يرى من أمه أكثر مما يراه الأطفال الآخرين من أمهاتهم ، فإنه يراها باستمرار ولا يعاني من الحرمان الأمومي مثل الطفل الذي يعيش في المؤسسات والذى لا يجد الرعاية الكافية من الغرباء .

لقد قارن (Rabin, 1965) أطفال نشأوا في الكيبوتز مع أطفال من قرى إسرائيلية ، وقد أظهر أطفال الكيبوتز بعض التأخر في النمو والذي فسره رابين بنقص كمية المثير والذي كان أقل من المتواجد في البيئة العائلية . ومع ذلك فإن الأطفال الذين تربوا في جو الكيبوتز من عمر ٩ إلى ١١ سنة كانوا أكثر تفوقًا في نضجهم العقلي والاجتماعي والعاطفي بمقارنتهم مع الأطفال الآخرين الذين يعيشون في القرى .

وبمراجعة الأبحاث المتعلقة بالتربية الجماعية أشار (Robert Levine 1970) إلى الوقائع فيما يتعلق بالتأثيرات عن تجربة الكيبوتز على مميزات لنفسية الأطفال وذلك محل جدال . ومع أنه من الواضح أن الأطفال كانوا ضمن المعدل الطبيعي العقلي والصحي ، فيبدو أنهم أكثر سطحية في علاقاتهم مع الآخرين وأضعف شخصية من أقرانهم وأكثر ملاءمة في حياة الجيش عند بلوغ سن الرشد بالمقارنة مع الأطفال الناشئين تحت ظروف طبيعية أكثر .

الأمهات العاملات ومركز العناية النهاري :

إن الاعتقاد السائد في هذه الأيام هو أن أطفال الأمهات العاملات مهملون ومحرومون من إشباع الحاجات العاطفية الطبيعية ، والنتيجة ، أنهم قد يكونون معرضين لأن يُصبحوا أحداثًا منحرفين أو مرضى نفسيين .

وقد فشلت الأبحاث عبر السنين في إثبات هذا الاستنتاج ، وقد تطرق (Hoffman and Nye, 1974) إلى هذا الموضوع كثيرًا في كتابهما عن الأم العاملة ويستنتجان أن عمل الأم لا يسبب حرمانًا للطفل . ولكنه يقلل من قوة تحمل الطفل ، ولكن النساء اللاتي يملكن وظيفة مُرْضية يبدو أنها تقلل من فرص الشقاق الزوجي . والأمهات العاملات يتمتعن بصحة أفضل مع أن ذلك قد يكون سببًا أكثر من أن يكون نتيجة للتوظيف .

وقد أثبتت أبحاث (Anna Doyle, 1975) صحة هذه الاستنتاجات . فقط لاحظت أطفالاً تراوحت أعمارهم من خمسة أشهر وحتى ٣٠ شهرًا كانوا يتركوا في مركز نهاري يزود عضوا لكل أربعة أولاد ، وهذه التجربة كانت تعطي تأثيرًا إيجابيًا واحدًا على الأقل حيث بلغت نسبة ذكاء الأطفال ١١٧ على مقياس كاتل لذكاء الطفل ، بالمقارنة مع ١٠٩ للأطفال الذين كانوا في بيوتهم مع أمهاتهم .

وأثبتت مقارنات أخرى أن هناك اختلافات بسيطة حيث أظهرت مقارنة الأطفال تحت عناية الأهل ومجموعة الأطفال الحضانه النهارية أن أطفال الحضانة النهارية أكثر انطواء ويعانون من إصابات نفسية كثيرة .

وهناك بعض النتائج المشابهة لدراسات أجراها فريق من الباحثين والذين وجهوا الأمهات والأمهات البديلات المانحات للعناية ليشرفوا على خمسة أطفال من السود عمرهم خمسة أو ستة أشهر ، وقد اهتمت بعض الأمهات بأطفالهن ، والآخرين قد اهتم بهم إما أقرباءهم أو مربية مقابل أجر . ومقارنة مع الأم البديلة عبرت الأمهات عن عاطفة إيجابية في أكثر الأحيان ، حيث اندمجن في لعبات أكثر اجتماعية ومنحن أطفالهن مثيرات اجتماعية متنوعة ، وقدمن ألعابًا وأشياء أكثر تنوعًا .

وتعتبر الفترة التي تمنحها الأم البديلة عاملاً مهمّا .وقد تشابه سلوك الأم البديلة مع الأم الحقيقية بعد عدة شهور ، وكلما زادت الفترة من الرعاية ازداد ارتباط مانحى الرعاية العاطفي مع الأطفال . وقد قارن الباحثون التطورات العقلية والحركية للمجموعتين من الأطفال ولم يجدوا اختلافات فعلية بينهم (Rubenstein et al, 1977) .

الأبحاث على الحيوان :

إن تربية الطفل ضمن مجموعة مثل (الكيبوتز) شيء نادر بين الحيوانات حيث يكون الالتصاق إلى أم واحدة هو القاعدة العامة ، وفي بعض الأجناس من الفئران قد تجمع الإناث أطفالها في عش جماعي والذي يمكن أن يشترك فيه مواليد آخرون. وتبنى الفأرات الحوامل في نفس القفص عشّا لها وتجمع صغارها بعد الولادة ، وترضعهن في نفس الوقت وغالبًا ما ترضعهن بالتناوب .

وقد توصل (Sayler and Salmon, 1969,1971) في دراسة تفصيلية لمجموعة من جراء الفئران حيث تبني الأمهات عشها وحيدة وتربي من ٧ إلى ١٤ فأرًا . ومجموعة من ٣ أمهات تبني معًا عشًا لإيواء مجموعة بين ١٤ و ٢١ فأرًا ، وأظهرت النتائج كما هو متوقع أن قليلاً من الصغار لكل أم يؤدي إلى نمو أسرع وأكثر وزنًا بسبب توفر الحليب بغزارة وعندما تكون نسبة الأم إلى الأطفال ثابتة ، ومع ذلك فقد اكتسبت مجموعة الصغار ضمن الجماعة فوائد كبيرة نسبيًّاعند مقارنتها مع تلك الناشئة من أم واحدة في عش ما . وأنتجت ثلاثة أمهات نتائج أكثر من اثنين من الأمهات .

وقد توقع الباحثون أن تفوق التجربة الجماعية يعود إلى كفاءة الخدمة والعناية الدافئة والإثارة الحسية الزائدة . إنه من الصعب بالطبع معرفة مدى مساهمة كل من هذه العناصر في نمو الطفل ، ولكن التشابه بين نتائج هذه التجارب وتلك المتعلقة بالإثاة المبكرة واضحة .

وتضيف أبحاث سيلر وسالمون ملاحظات إضافية مهمة بالنسبة لتربية الطفل الآدمي بواسطة الأم الواحدة أو الأم البديلة أو بواسطة اثنين أو أكثر ، ومن خلال الفائدة خلال السنوات الأخيرة للحياة الجماعية للراشدين فقد نرى أبحاثًا إضافية يمكن تطبيقها على الطفل والرضيع .

الأمهات والأمهات البدائل كدوافع :

قبل أن ننهي الحديث عما له علاقة بالتأثير الأمومي خلال الطفولة من المهم اعتبار دراسة أخرى عن الحيوان تشير إلى نتائج مهمة ومحيرة ، فالأجيال المختلفة من نفس نوع الحيوان تتصرف غالبًا بشكل مختلف تحت تأثير ظروف مختلفة ، (كلاب البيجال) أقل نشاطًا من كلاب (الترير) وهي كلاب صيد صغيرة الحجم والتي إن وضعت في عزلة تصبح أكثر فعالية عند إطلاقها ، وعلى العكس تصبح كلاب (البيجال) أقل فعالية عند إطلاقها (Fuller, 1967) .

وعادة ما تكون جرذان النرويج البرية أكثر عدوانية ولكن جرذان المختبر تكون أليفة مسالمة يمكن تعليمها ، وتحارب فئران المختبر من ناحية أخرى بشكل ملحوظ إذا وضعت في صندوق مع بعضها ، وهذا سلوك لصنف محدد وعادة ما يكون غريزيًا أو وراثيًا .

وقد أجرى (Victor Denenberg, 1971) سلسلة تجارب مهمة حيث تربت صغار الفئران في مختبر للجرذان الأمهات . أثبتت التجارب أن الأم الجرذ قد عاملت الفئران المولودة معاملة ملائمة وربما بحنان وأرضعتهم واعتنت بهم واسترجعتهم عندما يقعون من العش ، وما هو مهم هنا هو أن الفئران التي تربت بواسطة أم من الجرذان لا تتشاجر مع بعضها عندما توضع في صندوق . بالتأكيد فإن شيئًا قد حدث خلال طفولتهم أطفأ صراعهم الطبيعي وميلهم إلى النزاع ، وهذا ليس لاختلاف بين حليب الفار وحليب الجرذ، وذلك لأن صغار الفئران قد تربت بواسطة جرذ انتزعت حلماتها بعملية جراحية فهي الأخرى تحجم عن القتال حتى وعندما كانوا يتربون مع فئران آخرين أقرباء لهم .

وينطبق هذا التأثير ظاهريًا على الفئران الاختبارية ولا ينطبق على الفأر (الألبينو) السويسري ، الذي لديه ميول للقتال لا يمكن إقلالها بالتجربة مع جرذ المختبر (الأم) ، وهناك ميول فئرانية قد أثرت في نوع العناية . فقد أظهر الفأر انفتاحًا كبيرًا على فعالية اللعب في أرجاء المكان فحينما أخذ : الجري لاكتشاف المكان على أساس المتغير المعتمد ، أظهر كلا الفأرين (الألبينو) السويسري والذي ربي عن طريق الجرذ الأم فعالية أقل .

وقـد ارتبط المستوى الأقل فعالية مع مستويات اقل من (الكورتيكوستيرون) في بلازما الـدم للحـيوانات التجريبية . (الكورتيكوسـتيرون) يفـرز من قشرة الغدة الكظرية ويقيس مسـتواه في الـدم النشـاط العـاطفي ، وبعبارة أخـرى فـإن التصـرف المنفـتح وكمـياء الـدم للحيوان التجريبي قد تتعدل بشكل عملي .

وقـد صـرح دننـبرج أنه كان مندهشًا للنتائج التي حصل عليها في البحث وعلق على ذلـك : « ومع أنني مؤمن جدًا بالأمومة » فإنني أعترف بأننا عندما بدأنا هذه التجربة لم أكن أتوقـع أن أجـد لسـلوك الأم خـلال فـترة الرضاعة كل ذلك التأثير على السلوك البيولوجي للطفـل ، وبوضـوح فـإذا كـان لهـذه النـتائج أي درجـة مـن العمومـية للحـيوانات الثديـية الأخرى ، فإن للسلوك الرقيق لنموذج الأم خلال المرحلة المبكرة لنمو المولود تأثيره العميق جدًا في تربية الطفل .

ملخص الفصل السابع

يتأثر الأطفال بمانحي العناية (الأمهات ، الآباء ، الأقارب ، البدائل) ويؤثرون فيهم في المقابل . ومع أن للآباء في الغالب تأثيرات مميزة على الطفل وتطوره تهتم معظم الأبحاث بتفاعل الطفل مع أمه . ويمكن تصنيف أكثر ما يقدمه مانحي العناية للأطفال كمثيرات ، ويثبت البحث على الحيوانات أن للإثارة المبكرة تأثير جيد وإيجابي على الطفل ونموه ونمو قشرة المخ (منطقة التفكير) ، ولم تتدعم النظرية عن أن الإثارة يجب أن تتم خلال فترة محددة من النمو بشكل كاف لأن البحث يقترح أن الصعوبات الناتجة من قبل الإثارة المبكرة يمكن البدء بها لاحقًا .

تشير الأبحاث الخاصة بالأطفال إلى أهمية المثير المبكر لمختلف الأحاسيس ، وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أهمية الإثارة المبكرة في الرضع ذوي الوزن أقل من المتوسط ، واكتشفت أن تأرجح الطفل مرتين في الأسبوع لفترات قصيرة يسهل نموه الحركي . وفي بحث آخر فإن الأطفال ذوي نسبة الذكاء المنخفض للأمهات من مناطق محرومة قد وضعوا تحت برنامج خاص خلال الطفولة المبكرة ثم تم تتبعهم خلال ست سنوات . وبالمقارنة مع مجموعة الضابطة كانت نسبة الذكاء للأطفال في المجموعة التجريبية أعلى ، وفي دراسة طويلة الأمد في ملجأ للأيتام في لبنان تبين أن نسبة ذكاء الأطفال أقل من المتوسط ، وعندما حدث للأطفال تبني ارتفع مستوى ذكائهم وخصوصًا بالنسبة للذين تركوا ملجأ الأيتام مبكرًا خلال الطفولة . هناك سؤال ما زال يلح مع هذه الدراسات إذا ما كانت النتائج المتسارعة من زيادة الإثارة أو من العناية الرقيقة للأمهات . وتحدث العلاقة اللطيفة مع الطفل خلال الطعام وخصوصًا إذا كان يتغذى عن طريق الثدي. إن القناعة الأكبر والأكثر حرية تبدو وكأنها دافع نحو الميل تجاه التغذية عن طريق القارورة وذلك عند سكان البلاد الصناعية ، ولكن الأمهات في البلاد النامية تقلدن هذه الممارسة أيضًا بالرغم من أن ذلك يستنزف اقتصاديات هذه البلدان .

والشئ المهم هو تأثير العاطفة العامة بين الأم والطفل وعلاقتهما ببعض . والأم التي تهتم بسلوك الطفل ونموه تستخلص دروسًا اجتماعية أكثر وتفتخر بأن يحقق ابنها أرقامًا عالية على مقياس النمو العقلي أكثر من الأطفال الذين لديهم أمهات سلبيات وغير معنيات بالأمر .

إن نزعة الطفل للميل بنفسه تجاه مانح الرعاية والبقاء بقربه وغالبًا ما يكون هذا المانح الأم نفسها تسمى تعلق ، ودراسة التعلق مرهون بدراسة الانفصال ، إن ملامح الكآبة عند الانفصال ملتحمة كليًا بالقلق تجاه الغرباء ، ويظهر ذلك في النصف الثاني من السنة الأولى من عمر الوليد حيث يزحف الطفل الآدمي من أجل إبقاء نفسه في وضع يسمح له برؤية صور تعرض على شاشة التلفزيون لأمه .

لاحظ شبيتز أن الأطفال المنفصلين عن أمهاتهم يعانون من الاكتئاب ، ويسبب الحرمان الكلي من الأم الهزال وهي حالة يكون الطفل فيها نحيلاً بكل معنى للكلمة . وإن كان هناك نقد لهذه الأبحاث ، إلا أن الأبحاث الحديثة مع طفل القرد تميل إلى تأكيد أهمية الاتصاق بالأم . والتأثيرات الخاصة بالحرمان الأمومي يمكن أن تعالج ظاهريًا بإضافة مثيرات جديدة اجتماعية وطبيعية .

إن الاعتمادية الوظيفية والعاطفية كلاهما مؤثر ومسبب للتعلق . وحالما يبدأ طفل بالبحث عن مساعدة الآخرين يبدأ بالتأكيد على استقلاليته ، وأحد أهم الإشارات الدالة على الرغبة فى الاستقلال ميله إلى التجول بعيدًاعن أمه من أجل الاكتشاف والاندماج في نشاطات جديدة ومهمة . وفي السنة الثانية لحياته قد يشرح بأسلوب سلبي بتعامله تجاه بعض المتطلبات التي يؤديها أو يتعاون بها وتساعد هذه النشاطات في تقديره لذاته .

تكشف الأبحاث الخاصة بالعناية بالطفل عن قوة وأهمية روابط تعلق الأم بالطفل . ولا يبدو أن الأطفال الناشئين في (الكيبوتزات) يعانون من مرض لوجودهم تحت رعاية مانحي العناية . ويبدون طبيعيين عقليًا واجتماعيًا . والأطفال الموجودون في الحضانات ومراكز العناية بالطفل يبدون منضبطي السلوك ، وقد أظهرت الأبحاث التى أجريت على

أنـواع مـن الفـئران الـتي تسكن في مجموعات وتمارس عيشة جماعية وتُنشيء أطفالها في عش حيـث يكـون هـناك أمهـات كـثيرات فـيكون النمو أسرع والأجسام أكثر وزنًا بين الصغار حتى إن بقيت نسبة الصغار إلى الأم ثابتة .

وقـد توصـلت أبحـاث أخـرى على فئران المختبر أن بعض الميول السلوكية مثل القتال قـد تكـون غريـزية و تضـعف بشـكل مـلحوظ حينما تنشأ صغار الفئران عند جرذ أنثى من جرذان المختبرات . والحقيقة أن جرذان المختبرات هادئة أكثر بكثير من الفئران بحيث ينتقل بعـض مـن سـلوك الأمهـات الراعـيات من الجرذان المختبرية المثالية إلى الفئران عندما كانوا مواليد صغار .




Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

البَابُ الثَّالِث

الطفولة المبكرة :

سنوات ما قبل المدرسة


Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

الفصل الثامن

النمو المعرفي والجسدى

« بالرغم من أن عمليات النمو تؤدي إلى الاتزان ـ الذاتي ، أو بتعبير آخر « البحث عن الهدف » فليس الأطفال بأقل من الصواريخ في تحديد مسارهم بفضل سيطرة جهاز التحكم المتمثل بالبناء الوراثي والمشحون بطاقة مكتسبة من البيئة . ويرجع انحراف الطفل عن مسار نموه إلى سوء تغذية شديد أو مرض . ثم يسترد قوته حينما يتوفر الطعام أو ينتهي المرض حتى يلحق الطفل بمساره الطبيعي . وعندما يصبح هناك على المنحنى الطبيعي يبدأ بتخفيف سرعته من أجل تعديل المسار حسب الخط المرسوم مرة أخرى » .

(J. M. Tanner, 1970)

تبدأ فترة الطفولة المبكرة من المراحل الأخيرة للرضاعة في النصف الثاني للسنة الثانية من العمر وتنتهي بعمر خمس سنوات ، حيث يمكن للأطفال حينها أن يدخلون الحضانة . أو مدارس اللعب ، ويطلق على هذه الفترة اسم « سنوات الحضانة المدرسية » أو « ما قبل مرحلة المدرسة » ، ويطلق على الشهور القليلة الأولى للطفولة أيضاً اسم « فترة الزحف » لأسباب واضحة .

وهذه السنوات حاسمة حيث يفترض (Stanly Bijou, 1975) أن مرحلة ما قبل المدرسة قد تكون الأهم في حياة الفرد ، لأنها تؤسس فيما بعد البناء السلوكي المركب ، ويشير (Piaget and Inhelder, 1969) إلى أن الطفل خلال هذه السنوات ينمى قدرته على التفكير ويصبح أقل اعتماداً على الأفعال الحسية الحركية فى توجيه سلوكه ، وفى هذه الفترة يتحول الطفل إلى كائن يعتمد على الفعل ويستخدم البناء الفكري .

النمو الجسدى

تعتبر المعلومات النفسية عن النمو الجسدى خلال فترة الطفولة قليلة نسبياً ، ولا بد لنا من العودة إلى الأبحاث الطبية لزيادة معلوماتنا ، وتهتم أكثر الأبحاث الخاصة بالعمليات الحسية والادراكية بالتنسيق بين اليد والعين ، وتعتبر نشاط العضلات الكبيرة مظاهر أخرى من التطور الجسدي ، ومع ذلك ، هناك معلومات متوفرة عن النمو الخارجي خلال هذه المرحلة .

الوزن والطول :

يستمر الطفل خلال سنوات الطفولة المبكرة في النمو الجسدي السريع للطول والوزن ، ويبدو ذلك واضحاً لدى الرضع ولكن بخطوة بطيئة نوعاً ما ، وللأجزاء المختلفة من الجسم أوقات مختلفة في النمو البطيء أو السريع ولهذا تتغير النسبة خلال الطفولة ويبقى الهيكل العظمي أكثر ثباتاً ، بينما يتزايد تراكم الشحم أو يقل .

وهناك تغيرات تشريحية يمكن تصنيفها على أنها تغير في النوع مع ظهور أنواع جديدة من الخلايا وتغير عدد الخلايا مثل الأسنان والعظام ، والتغير في التركيب مثل لون الجلد .

وعند سن خمس سنوات ، يزيد طول الأطفال حوالي تسع بوصات من طولهم عندما كانوا بعمر سنتين ، وقد زادوا حوالي أربعة إلى خمسة أرطال سنوياً خلال نفس الفترة . وسيكون النمو البطيء أو النمو السريع متغيراً بالطبع عن هذه المعدلات . ويزن الطفل الأمريكي ٤٣ رطلاً وطوله ٤٤ بوصة والإناث يظهرن أقل طولاً وأقل وزناً نوعاً ما .

يميل الأطفال عند سن خمس سنوات إلى أن تكون قاماتهم مؤشر جيد لطولهم النهائي الناضج ، ويجب ملاحظة الارتباط بين الطول عند سن خمس سنوات ، والطول عند سن سبع سنوات (Watson and Lawry, 1958) ويجب أن يلاحظ أن العلاقة قد لا تنطبق في بعض الحالات فمثلاً :

لا ينمو الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية بنفس الطول الذي ينمو به الأطفال الذين يتغذون بطريقة ملائمة ، والأطفال في العائلات الكبيرة يتباطئون في عملية الوزن والطول ، ويبقون دائماً أقل من المتوسط للعائلات صغيرة العدد (Tannir, 1970) .

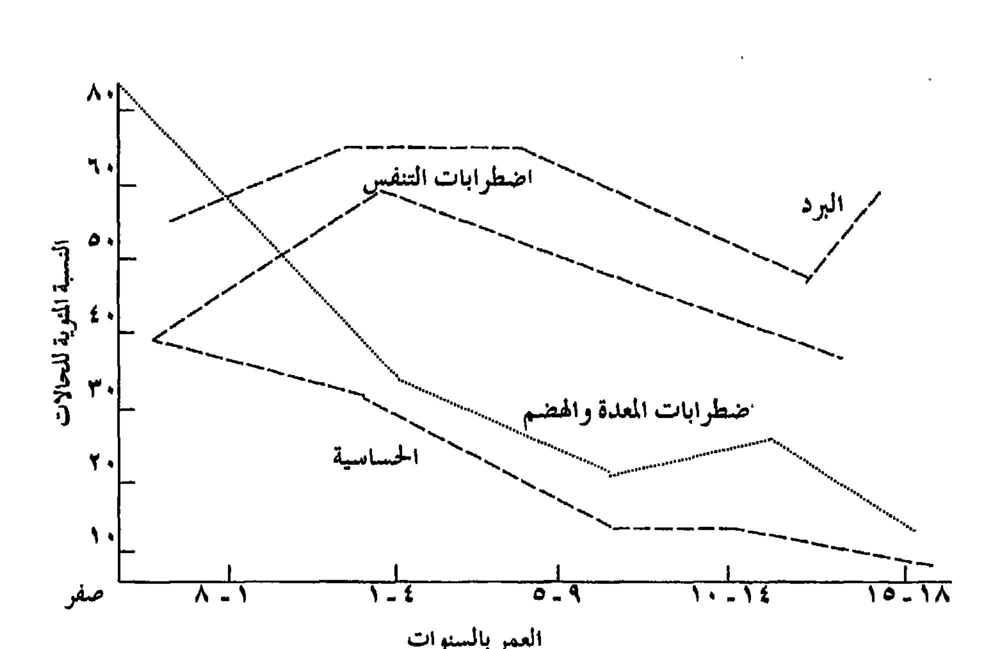
المشكلات الصحية :

تكون أمراض الطفولة في قمتها في مرحلة ما قبل المدرسة ، وخصوصاً الزكام والأمراض الرئوية التي تزيد في السنة الثانية ثم تبدأ بالانحدار خلال السنة السادسة . ويبدو أن الذكور أكثر قابلية للإصابة بالأمراض التنفسية خلال هذه الفترة ، أما بالنسبة للإناث فإن المرحلة الخطرة هي من عمر ست إلى ثمان سنوات .

وتشيع المشاكل عموماً خلال السنة الأولى من العمر . ثم تقل جدًا في السنة السادسة لترتفع قليلاً خلال منتصف مرحلة الطفولة . وتتبع الحساسية نفس المسار تقريباً ويوضح الشكل رقم ٨-١ تخطيطًا لهذه المسارات (Bayer and Snyder, 1950) .

ويقلق الآباء والأمهات كثيراً من أمراض الأطفال التي تظهر وبشكل مفاجئ ، فالطفل قد يلعب بشكل نشيط وبحماس خلال فترة ما بعد الظهيرة ثم تبدأ معه خلال فترة النوم أعراض الحمى ، وهذه الحمى قد تصل بشكل درامي إلى ١٠٥ (فهرنهيت) وهو ليس شيئاً غير عادي . وعند ذلك الوقت ، يشعر الوالدان بمشاعر الإحساس بالذنب. « ربما لم ألبسه ما يكفي من الثياب ليكون دافئاً وبشكل كاف » ، أو « ربما ما كان علي ان أتركه يذهب إلى السباحة بعد الأكل مباشرة » ، وكذلك يميلون لأن يشعروا بأن المرض هو خطأهم وإنهم لو قاموا بواجبهم وكانوا أكثر حماية له ما كان الطفل ليمرض .

ومهما كان حدوث الأمراض المختلفة خلال مرحلة الطفولة فهو شيء عادي ، ويجب أن نفترض أن كمية معينة من الأمراض المعدية شيء جيد حيث يمكن جسم الطفل أن ينمى الأجسام المضادة التي تساعد على التغلب على تكرار العدوى .



الشكل (٨-١) نسبة حدوث مختلف الأمراض

لمجموعة من الأطفال الطبيعيين (Bayer and Snyder, 1950)

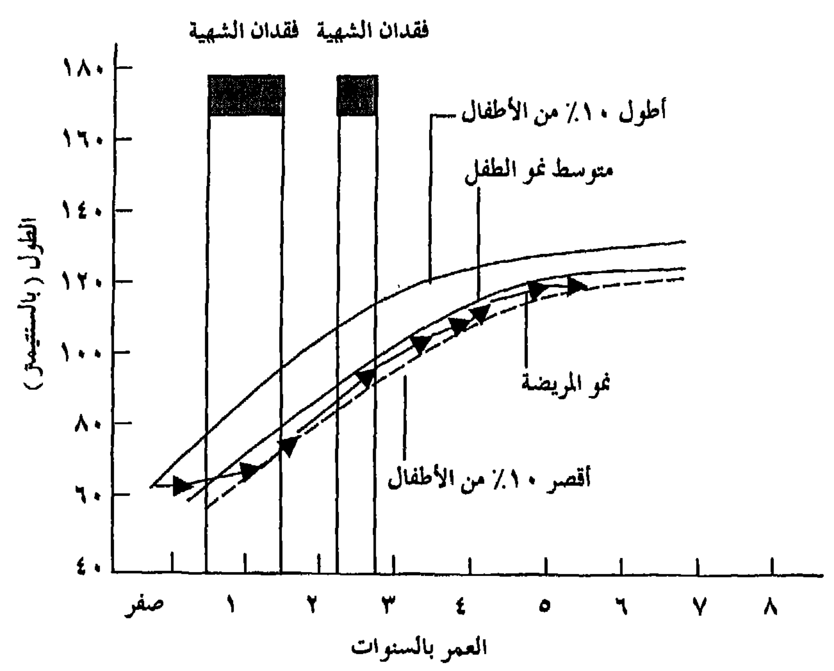
ولأمراض الطفولة جوانب نفسية أيضاً وقد تبين أن الضغط الانفعالي عامل يسرع من العدوى ، ويرجح بشدة أن بعض الأمراض مثل الحساسية قد نتج عن ضغط نفسي من الوالدين . والأبحاث الخاصة للتثبت من ذلك هي مجرد دراسات . وعلى أي حال فالعلاج المعتاد هو طبي أكثر منه نفسي . وقد سجل (Pradeder, Tanner and Von Harnack, 1963) حالة مهمة عن طفل أصيب خلال المرحلة المبكرة للطفولة بحالة فقدان الشهية العصبي وهو اضطراب انفعالي ، يظهر فيه فقدان واضح للشهية ولسبب غير مفهوم جسدياً ، وهناك خط غير منتظم يمثل أن نمو الطفل بطيء نسبيًّا أكثر من المعتاد خلال الحالة المرضية (فقدان الشهية العصبي) ، ولكن انتهاء كل نوبة كان يتبعها نمو مفاجيء ، وحيث يبدو أن الطفل قد وصل إلى المعدل المطلوب .

ويوضح الشكل (٨-٢) تأثير سوء التغذية على النمو وتأثير فقدان الشهية العصبى على طول الأطفال .

النمو الحسي ـ الحركي

أجريت الدراسات التقليدية الخاصة بالنمو الحسي الحركي في سنوات ما قبل الحرب العالمية الثانية ، عندما كان هناك اهتمام كبير لتحديد الميول الكبرى وتصنيفها إلى « أعمار ومراحل » ، وقد ذكر (Gasell et al, 1940) مثلاً صفات الطفل بعمر ثلاث سنوات من حيث القدرة على إسراع وإبطاء المشي والجري وصعود الدرج باستعمال قدميه بالتبادل .

وبعمر ثلاث سنوات يكون الطفل مستعداً لأن يترك « عربة الأطفال » ودفعها البدائي لتسييرها ، ولكنه لا يستطيع التعامل مع الدراجة ذات الثلاثة عجلات ونظام تسييرها المعقد إلا في مرحلة ما قبل سن الدراسة . ومثل هذا النشاط متفرع من نشاطات أكثر بدائية للطفولة ، ولكنها تؤدي بشكل عظيم وسهل الفعالية .



الشكل (٨-٢) تأثير سوء التغذية على النمو : يبين الشكل الطول الذي وصلت إليه طفلة قبل وأثناء وبعد نوبتين من فقدان الشهية عند مقارنته مع المعدل الطبيعي للطول الزائد في هذا العمر (Tanner, 1970)

تعلم ونضج المهارات الحسية ـ الحركية:

يتضح تأثير التعليم في مهارات مثل السباحة وارتداء الملابس ذات الأزرار . وتأثيرات النضج ليست محدودة مع الأطفال ، فهي مهارات عملية خلال مرحلة ما قبل المدرسة . وقد لاحظ هيكس (Hicks, 1930) ٦٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين سنتين ونصف إلى ست سنوات ونصف ، قسمهم إلى فريقين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، على أساس مهاراتهم عند رمي الكرة على جسم يتحرك .

وقامت المجموعة التجريبية برمي الكرة عشر مرات في الأسبوع ولمدة ثمانية أسابيع ، ولم تفعل المجموعة الضابطة ذلك ، وبعد ذلك امتحنت كلتا المجموعتين ولكن لم تكن المجموعة التجريبية أكثر نجاحاً بشكل ملحوظ من المجموعة الضابطة والتي لم تتلق تدريباً . ويبدو أن التحسن في المهارة لم يكن ناتجاً عن ممارسة محددة برمي الكرات مثلما فعلت إحدى المجموعتين ، ولكن بدا ذلك ناتّجا من النضج والتعلم الذاتي (المبادرة الذاتية) .

يشير التعلم الذاتي إلى أن الأطفال ـ سواء كانوا يرمون الكرات على الجسم المتحرك في حياتهم اليومية أم لا ـ يمارسون كثيراً من حركات مركبة ومتناسقة للجسم والعين والذراع واليد ويستفيدون من مهارات مركبة لإصابة هدف متحرك . وهذا العامل المعقد لموضوع التعلم الذاتي يجعل من الصعب ظهور الآثار الناتجة على الأطفال . ويشجع المحبون والآباء والأمهات الممارسة المحددة ، ولكن يستمر الطفل بالتعلم والعيش بطرق ربما تؤثر على النتائج الحاصلة . ومع ذلك فإنه من الممكن التصديق والاقتناع بأن النضج لا يزال يأخذ دوره .

مراحل النمو الحركي :

تمر المهارات الحركية بمراحل تبدأ مع عدم التحقيق أو نقص المهارة بدرجات مختلفة من أداء العمل .

وقد طورت (Mary N. Gotteridge) مقياس تقدير يحدد درجات النمو الحركي على أساس المهارة وجدول ٨ـ١ منقول عن أعمالها .

وقد حددت (جوتريدج) أربعة مراحل عامة للنمو الحركي :

المرحلة الأولى : حيث لم تتم أي محاولة مما جعل المهارة الحركية في موضع المساءلة .

المرحلة الثانية : تكون المهارة في عملية التكوين .

المرحلة الثالثة : يحقق الفرد الحركات الأساسية .

المرحلة الرابعة : تنفيذ المهارة مع تنوع استخدامها .

وهناك درجات مختلفة من المهارة ضمن كل مرحلة . وقدرة الطفل على استعمال الحروف الأبجدية وراء أول عشر درجات من المهارة ، وبرغم أن المقياس يشير إلى تواجد المهارة بقدر معين فإن الطفل يستخدم مهاراته في أشكال مختلفة من الأنشطة حتى لو لم يكن هناك زيادة في البراعة في المراحل الثلاثة الأولى فقط وهناك درجة من الزيادة في المهارة . ويعتبر مقياس جوتريدج مؤشرًا إلى أن الطفل ماهر في مهارة معينة .ورغم أن باحثين آخرين قد يستعملون طريقة أخرى لتشكيل المراحل والدرجات لمهارة الحركة ، فإن لهذا المقياس انتشار كاف ليكون ذا دلالة فى البحث الذي يستخدمه .

وقد حدد المقياس المراحل الأربعة الأساسية للنمو الحركى بدقة وهى تعتبر قابلة للتطبيق على مهارات الطفولة بشكل عام .

بعض التطورات في المهارات الحركية :

استعملت جوتريدج هذا المقياس في مسح عن نشاطات حوالي ألفين طفل في سن ما قبل المدرسة . وكانت هذه النشاطات الحركية هي التسلق والقفز والتزحلق وركوب الدراجة والتأرجح وقذف الكرات . وكان المدربون يقومون بعملية المراقبة أثناء جلوسهم المعتاد بالفصل أو أرض الملعب . وهذه بعض النتائج :

كان التسلق « بارعاً » لستين بالمئة من الأطفال عند نهاية السنة الثالثة و(٩٧ ٪) من الأطفال بنهاية السنة السادسة .

جدول (٨-١) مقياس لدرجات مهارة الحركة الملحوظة في نشاط الأطفال

المرحلة	تطور المرحلة		درجة المهارة
١	لا محاولة	١	انسحاب أو تراجع عندما بدت فرصة النشاط جاهزة
		٢	لا تقدم أو محاولة ولكن لا انسحاب أو تجنب
٢	عملية تطور المهارة	٣	محاولة للقيام بنشاط ما ، ولكن مع بحث عن مساعدة أو دعم
		٤	محاولات غير كفء بدون مساعدة أو دعم
		٥	يبدي تقدماً ولكن يستعمل حركات غير ضرورية
		٦	يمارس حركات أساسية
		٧	يحسن الحركات
٣	تحقيق الحركات الأساسية	٨	ينسق الحركات
		٩	يؤدي بسهولة ويظهر اتقاناً مُرضياً
		١٠	ينفذ بإتقان - يوازن ويتقن
٤	تنافس حاصل مع تنوع	أ	فحص المهارة بأخذ الفرص أو إضافة صعوبات
		ب	مهارات أخرى مطبقة
		جـ	توظف المهارات في سباقات أو منافسات مع آخرين

كذلك أظهرت النتائج تنوعات مختلفة مثل التفوق العالى أو الإعالقة .



أطفال ما قبل مرحلة الدراسة حيث يمكنهم اكتشاف المتعة والحيوية لنمو النشاط الحركي ، وفي نفس الوقت يمكنهم المغامرة الممتعة بتحكمهم فى مهاراتهم العضلية الصغيرة ، حيث كما يبدو في الشكل يعبيء أحدهم زجاجة أو يبني برجاً من القطع الصغيرة .






RAIDERS RAIDERS

هيمن القفز على اللعب بنسبة ٤٠ ٪ من الأطفال بعمر ثلاث سنوات ونصف بينما ٨٥٪ كانوا بارعين بعمر ست سنوات ، وهناك ارتفاع حاد في نسبة البراعة في الأطفال بعمر أربع سنوات ونصف والذين كان متوسطهم تسع نقاط . ومن ذلك العمر وصاعداً تحققت زيادة في البراعة : وكان المتوسط أعلى قليلاً من ٩ نقاط لمجموعة الست سنوات .

حقق (٦٣٪) من الأطفال بعمر ثلاثة سنوات قيادة الدراجة ذات الثلاثة دواليب وكانوا بارعين ، وبعمر أربع سنوات كان هناك ١٠٠٪ بارعين في القيام بخدع على الدراجة وكان يبدو ذلك جلياً ، فالقيادة إلى الخلف والدوران عند الزوايا والمنعطفات ومتابعة السير في الأماكن الضيقة أصبح مألوفاً لديهم .

مما أسعد الأمهات في رمي الكرة ظهرت المهارة بتفوق بعمر سنتين وثلاث سنوات . وبنهاية السنة السادسة برع (٨٥٪) وكان الإنجاز لكل الأعمار .

وفي العموم أشار إحصاء جوتريدج إلى ظهور براعة لدى الأطفال في بعض النشاطات قبل سن ٣ سنوات تتراوح بين (١٪) بالدراجة الثلاثية الدواليب و(٥٠٪) بالتزحلق . ولكن البراعة التي تستعمل في قذف وتلقف الكرة والتحكم بحركات الوثب والتزحلق والتأرجح لا تظهر قبل عمر أربع أو خمس سنوات .

وقد لاحظت جوتريدج أن هناك ست اختلافات ، كان الذكور في المقدمة والبنات بعدهن في التسلق والقفز والتزحلق والوثب وقذف الكرة ، وبدى التنوع بين كل طفل وآخر ومن مهارة لأخرى واضحًا للعيان . ومع أن جوتريدج قد بينت أن هناك إثباتات في اتساق هذا النمط ، وقد ظهر هذا الاتساق على شكل ميل لدى الطفل لأن يتخصص بنوع معين من المهارات الحركية ، وأن يتجنب الأنواع الأخرى .

النمو المعرفي

حسبما أشرنا في الفصل السادس يتلاشى الارتباط بين المهارات الحسية الحركية والمهارات المعرفية والموجودة خلال الشهور الأولى لبداية الحياة وذلك عند نهاية السنة الأولى . وعندما يبدأ الطفل بالتجاوب مع اللغة ويكتسب بعض القدرات للتعامل مع مفاهيم مكتسبة تتزايد معرفته للمهارات غير الحركية ، وعند اقتراب منتصف السنة الثانية يبدأ الطفل بالتقليد واختراع حلول للمشاكل أكثر من الركون إلى مبدأ التجربة والخطأ. وعند هذه المرحلة يمر عبر المراحل المبكرة مما يسميها بياجيه أفكار ما قبل الإجرائية . ولا يمكن أن يتم التفكير بدون رموز ، ويجب أن يكون هناك بعض الرموز الفكرية للأشياء والسلوك بشكل تجريدي حتى تنمو مكتسبات الطفل في هذا النوع من السلوك .

مفاهيم بياجيه المعرفية :

تبعًا لنظرية بياجيه فإن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يمر خلال ما قبل الفترة التحضيرية وتشتمل هذه الفترة على ثلاثة مراحل تبدأ من الأفكار التصورية من عمر(٢-٤) سنوات والتصور البسيط من عمر (٤ ـ ٥ خمس سنوات ونصف) والتصور المتكامل من عمر (٥ سنوات ونصف إلى ٧ سنوات) .

وتلك الخطوات ليست مهمة بحد ذاتها ، ولكن الانتقال المعرفي الذي يحدث هو الأمر المهم ، والطفل ما قبل مرحلة الدراسة يصبح قادراً داخلياً على إثارة المدلول ـ فكلمة أو صورة تعطي مدلولاً ذا مغزى ، في حالةغياب شيء ما والكلمة تمثل هذا الشئ .

ومع أن الرضيع يملك القدرة على استخدام الإشارات فإن قدرته على الاستجابة محدودة عما لدى الأطفال ما قبل سن الدراسة ، إن القدرة الحسية الحركية عند الطفل تُمكنه من ربط حالة إدراكية بحالة أخرى . ولكن قدرة التصور عند الطفل ما قبل سن الدراسة تُمكنه من ترجمة الحقيقة إلى رموز ، وهكذا يسمح له بمسح شامل للأحداث والأشياء في نفس الوقت . أن القدرة الحركية لدى الطفل تُمكنه من الأداء . ولكن القدرة التصورية لدى طفل ما قبل سن الدراسة تؤهله لأن يتوقع ويتفاعل (في نفس الوقت) إن

التصور يُمكن الطفل أن يُقدر الماضي والمستقبل ، بالإضافة إلى الحاضر الملح . وهكذا يُصبح ممكناً بالنسبة له أن يستعمل إرادته اللغوية في المشاركة بتفكيره مع الآخرين .

وتعتبر هذه القدرة على الإرادة والتجاوب الرمزي خطوة كبيرة ولكنها ليست كل شيء ، فطفل ما قبل الدراسة يفهم أيضاً الاستمرارية للأشياء المحسوسة وحتى لو أنه لم يملك بعد الإدراك المتطور بشكل كامل للأوزان والكميات والأرقام أو المنطق . فإنه يتقدم ، ولكنه لم يصل إلى الفكر العملياتي بعد .

الحيوية :

الحيوية ـ منسوبة إلى الحياة أو الجسم الحي ـ تميز الكبار والصغار على حد سواء . الزوارق ـ البنادق ـ والسيارات بعض الأشياء التي تمثل الحياة إلى درجة أن يطلق عليها أسماء أحياء . ربما يعود ذلك التقليد إلى طفولتنا المبكرة عندما كان يبدو لنا أن الأسهل لكي نفهم الأشياء أن نعتقد أنها حية .

«كان مايكل بعمر ثلاث سنوات يعاني من صعوبة عند قيادة دراجته ذات الثلاثة دواليب لكي يصعد بها فوق حافة الرصيف الخاص بالدراجات فجعل يدفع ويحمر وجهه ، ولكن لم تستطع قوته العضلية ووزنه أن ينجحا في تخطي المرتفع الخاص بالرصيف الصغير » . فأصبح غاضباً وخصوصاً عندما علق رفيقه الذي كان يراقبه « اعتقد أنها لن تطلع » فأجابه مايكل« أنها لا تريد أن تطلع » ثم دار بها من الناحية الأخرى» .

يقول بياجيه أن الحيوية تتحقق في أربع مراحل مميزة وهي :

المرحلة الأولى: بالنسبة للأطفال بين عمر خمس وست سنوات كل شيء حي (ما عدا ما هو تالف أو محطم)

المرحلة الثانية: بعمر ست وسبع سنوات كل شيء يتحرك فهو حي .

المرحلة الثالثة: عندما يكون الأطفال بعمر (٨ـ١٠ سنوات) كل شيء يتحرك من تلقاء نفسه فهو حي .

المرحلة الرابعة: عندما يكون الأطفال بعمر ١١ أو أكبر من ذلك فإن الحياة تشمل فقط الحيوان والنبات أو الحيوان فقط .

التركيز والاحتفاظ :

في الفصل الثالث ناقشنا ميل الطفل إلى « التركيز » أي إلى الانتباه إلى سمة بارزة لشيء ما بغض النظر عن الملامح الأخرى ، فمثلاً :

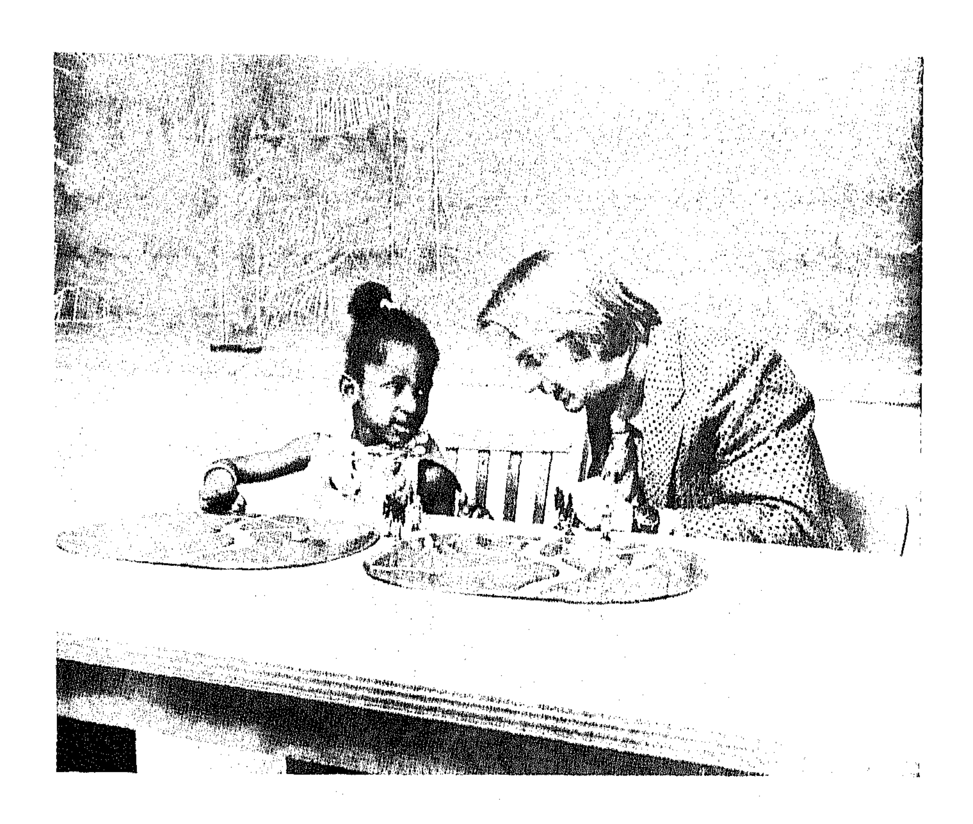
عند رؤية إنائين رفيعين طويلين من الزجاج ومتشابهين في كل شيء سوف يتفق الطفل على أنهما يحتويان نفس كمية السائل ، ولكن عندما تصب محتويات أحدهما في إناء أقصر وأعرض ينكر أن يحتوي الطويل والقصير نفس كمية السائل ، وسيناقشك بإحدى الطرق أما بالنظر إلى أنه يركز على الإناء الطويل أو بالنظر إلى أنه يركز على الإناء القصير ، فهو يعتقد إما أن الإناء الأول يحتوي كمية أكبر لأنه أطول . أو أن الإناء الثاني يحتوي كمية أقل لأنه أقصر .

تسمى قدرة الطفل على استيعاب أن تحول السائل من إناء إلى آخر له شكل مختلف لا يعتبر حجم السائل بالاحتفاظ وهو الهيكل الأساسي لنظرية بياجيه .

يجب التحقق من قدرة الطفل لأن يعرف بعض خصائص الأشياء (الحجم والكتلة والعدد والكمية) التى لا تتغير بالرغم من حقيقة أن مظهرها قد تغير ، وتنمو هذه القدرة في أواخر مرحلة الطفولة ، وعندها يكون الطفل قادراً على أن لا يُخدع بالمظهر وقد شحذ قدرته على الحكم وأصبح راغباً بمنحها الثقة ، إن القدرة على الاحتفاظ تأتي من خلال تنمية الطفل قدرته على الحكم فتكون النتيجة (النضج والخبرة) مع العالم المادي .

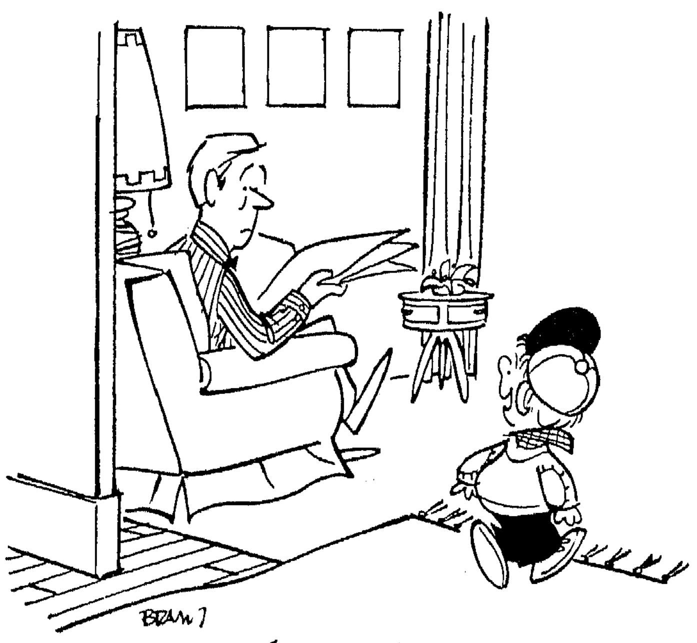


طرق بياجيه فى دراسة النمو المعرفى عند الأطفال . البروفسور جلبرت فويات من جامعة نيويورك يكلف الأطفال بمهمات مختلفة ثم يسألهم بعد ذلك . ما الذي سيحدث إذا فعلنا هكذا ؟ ولماذا تعتقد ذلك ؟ كيف يمكنك شرح ذلك ؟





لقد لاقت أفكار بياجيه عن الاحتفاظ اهتماماً كبيراً ، لأنه من جهة يولي الإدراك أهمية كبيرة جداً كأساس متين لكل النشاطات ، ومن ناحية أخرى لأن مناهج أبحاثه لتعريف الظاهرة تبدو غير تقليدية ، وقد سجلت معلوماته لسبب واحد وعلى أساس رواية غير كاملة ومثيرة وبشكل تصويري ولسبب آخر هو أنه لم يحافظ على استمرارية التجربة من وقت لآخر ومن موضوع لآخر (Braine, 1962).



«عملك التعبان يسير بشكل رائع»

إذا تمكن الأطفال الأمريكيون من تنمية المعرفة مبكرًا أكثر من أقرانهم في الدول الأخرى ، فإن ذلك يرجع إلى أنهم يكبرون في مناخ يشجع فيه أولياء أمورهم القدرة على الاكتشاف والفحص والتثبت ، وكذلك يوفرون لهم الوسائل التي تمكنهم من معرفة طبيعة العالم الذي يعيشون فيه .

وبالرغم من هذه العيوب فقد جنح العمل التجريبي باستعمال أبحاث أكثر إدراكاً إلى التأكيد على استنتاج بياجيه (Lovell 1961) (Elkind,1961 ; Uzgiris, 1964) . وقد دعمت هذه الدراسات وغيرها من مفهوم النمو المعرفي .

يفترض الباحثون دخول الأطفال الإنجليز والأمريكان إلى دائرة المعرفة بأعمار صغيرة عما حددها بياجيه في مقاييسه . وشجعت هذه الملاحظة على تجربة طرق تجعل الأطفال

يسرعون تقـدمهم خـلال المراحل المختلفة ، وأظهرت بعض هـذه المحاولات نجاحًا، ولكن (Patrick Lee) طرح أسئلة عن الطرق المستعملة واقترح أن يكون الباحثون قد علموا الأطفال فقط كيف يلفظون بإتقان أكبر ، وقد أشار (Lee) إلى أن الأطفال قادرون على التنبؤ بالاحتفاظ وبعمر مبكر أكثر من قدرتهم على الحكم عليه ، وبشكل امتحان شكلي للحالة . وهذا قبل أن يتمكن التجريبي من صب الماء في وعاء آخر مختلف الشكل . فإن الأطفال سيقولون بأن الكمية هي نفسها ولكن بعد صب الماء فقد يفاجأوا بالشكل المختلف للكمية فإن تمسكهم بالاحتفاظ يقل ثم ينزلق بعيداً عن أفكارهم .

قام (Rothenburg and Coustny, 1969) بدراسة تؤكد أفكار بياجيه عن طريق الاحتفاظ المتطور ، وتبين أن قدرة الطفل على استعمال مسميات مثل : (مثل) و (وأكثر) ترجع للمفاهيم التي يطورها . وتعاملت المهمة التي قاموا بها مع الحفظ للأرقام والتي من خلالها يطلب من الطفل أن يقول « إذا ما كان صف الحجارة في الحائط متساو العدد مع الصف الآخر أو أكثر منه » .

فيجد المدقق أن ٢٪ فقط من الأطفال بعمر سنتين وخمسة أشهر حتى أربع سنوات وأربعة اشهر كانوا قادرين على حفظ الأرقام . ولاحظوا مع ذلك أن لدى الأطفال بعمر أربع سنوات وثلاثة اشهر وحتى ست سنوات لديهم قدرة على الاستيعاب أكبر في الحفظ للأرقام .

ومع ذلك فإنه خلال هذا المعدل من العمر تكون قدرتهم ما زالت محدودة ، وليس هناك من اختلافات بين الذكور والإناث في القدرات البارزة ، وكما أن قدرة الأطفال ذوى المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأقل كانت أقل من أولئك الذين من بيوت الطبقة الوسطى وحتى ضمن الأطفال بعمر سنتين أو ثلاث . ويستنتج الملاحظ أن عيوب المعرفة الحيوية تظهر بين الأطفال من طبقات أدنى بهذا العمر المبكر وأنه لو وجد فترة حرجة لنمو المعرفة فإنها ستظهر باكراً في حياة الطفل .

والسـؤال الذي يفرض نفسه هو دور الخبرة في نمو الاحتفاظ . وقد أعاد بعض العباقرة من الباحثين اختبارات بياجيه عن حفظ السائل في الوعاء .(العدد ، المادة ، الوزن ، الحجم) عـلى مجموعـتين من الأطفال المكسيكيين من الصبيان ، وتكونت المجموعة الأولى من أطفال مـن أولاد صانعي القدور ولديهم خبرة لا بأس بها بصناعة القدور . والمجموعة الأخرى تمثل مجموعة الضبط وليست لديها خبرة من هذا النوع .

وأوضحت النتائج أنه بالمقارنة مع مجموعة الضبط كان أطفال صانعى القدور بعمر من ٦ إلى ٩ سـنوات أقـدر عـلى الاحـتفاظ وخصوصـاً فـيما يختص بالمادة وعندما يكون الحفظ أكثر احتمالاً مما لو كانوا بعمر ما قبل مرحلة الدراسة ، ولكن النقطة المهمة هي أن التفاعل مع المواد في حالة حل المشاكل تبدو وكأنها تسهل نمو هذه القدرة (Irice et al, 1969) .

البناء المنطقى :

مـن الصـعب فصـل قـدرات الطفـل في اسـتعمال المـنطق عـن وجهات أخرى ذُكرت في أبحـاث بياجـيه ، وقـد لاحظ (Flavell, 1963) منطق الأطفال كعامل فعلي في كل تجارب بياجيه ، وفي هذا الفصل سوف نُسلط الضوء على الأطفال الذين يتعلمون التصنيف المعرفي وهو مظهر مهم من مظاهر المنطق .

تتكون التجربة التقليدية لاختبار النمو التصنيفي من إعطاء الطفل مجموعة من الأشياء وسـؤاله أن يُفندهم حسب الشبه أو تماشيهم مع بعضهم . و تحدث أول مرحلة من نمو البناء المنطقى بين سنتين ونصف وخمس سنوات حيث أن الطفل لا يُنظم الأشياء إلى طبقات ولكنه يصـنفها إلى المجموعـات الشـكلية ، فـالطفل يسـتمر فـيها بدون خطط نسبياً بطريقة الخطوة خطوة (Piaget and Inhelder, 1959) .

فمـثلاً قـد طلـب مـن طفل سويسري بعمر ثلاث سنوات أن يختار أشياء فاختار بعض الدوائـر أولاً وكومهـا ثـم أخـذ مربعات قرب الدوائر ثم أضاف أشياء أخرى . والذي كان يفكـر به أصبح واضحاً عندما نظر إلى هذه التشكيلة وقال: (قطار تشيه تشيه تشيه) ، يقول بياجـيه : أن هـناك عـدة صـعوبات تمـنع طفـلاً بهـذا العمـر أن يصـنف الأشـياء بمنطقية فهو

لا يستطيع تشكيل تصنيفات لمجموعات لها منطق داخلي ، وكذلك لا يمكنه التفريق أو التنسيق بين النوعيات التي تخدم كقواعد للتصنيفات ، وبسبب تلك الصعوبات فهو يستعمل قدرته التصنيفية بهذا القدر .

وهناك صعوبة أخرى تنتج من عدم قدرة الطفل على التقاط المعاني « المختلفة » وفي أحد الأبحاث الدراسية طُلب من الأطفال أن يختاروا شيئاً مختلفاً عن الأشياء الأخرى . وتبين أن الأطفال حتى سن ٣ سنوات ونصف السنة يستمرون باختيار الأشياء التي هي في الواقع متشابهة ولكنهم بعد ذلك العمر يميلون لإعطاء استجابات مناسبة (Webb et al, 1974) .

وفي تجربة لبياجيه يُظهر الطفل توضيحاً لمربعات حمراء ومربعات زرقاء ودوائر زرقاء ، وتجرى التجربة بأن يُسأل الأطفال إذا كانت الدوائر كلها زرقاء ؟ وبسبب هذا السؤال يعطى الجواب المهم ، وهو أنها ليست جميعاً زرقاء ، لأن هناك مربعات زرقاء كذلك .

إن المشكلة هنا إرباك مفاهيم « بعض » و « كل » كما تستخدم في التصنيفات المختلفة وتفرعات التصنيفات . والطفل يمكنه استعمال الكلمات « بعض » و «كل» و« بعض الأحيان » بشكل ملائم ، ولكن في الواقع فإن قدرته على استعمال الكلمات قد تطورت أكثر سرعة من التحدي في التعامل مع حقيقة في ما تعنيه الكلمات .

وقد استنتج هذا التفاوت من خلال دراسة أجراها (Donaldson and Balfour,1969) الذين اكتشفا أنه لا يمكن لأطفال بعمر ثلاث سنوات وأربع سنوات التمييز بين الأكثر والأقل .

نمو المفهوم الإدراكي

تتضح مبادئ التمييز بسهولة في النمو الإدراكي بين الأطفال الصغار . قد يستطيع طفل بعمر خمس سنوات أن يميز إلى حد ما بين الأشياء - اللوح الأسود والكراسي والكتب والشبابيك ، بينما الطفل الرضيع يراهم كخليط غير متشابه لأشياء ملونة غير مألوفة. إن هذا اختلاف نسبي من ناحية طفل الخمس سنوات ، ومع ذلك يمكنه فهم « الكبير »

هـو كـتاب و «الصـغير» هـو كـتاب ، ولكـنه لا يدرك أن السابق هو (أطلس) واللاحق هو (دفتر). ويمكن للبالغ أن يفرق بينهما بنظرة خاطفة .

أحـياًنا مـا تمـتد عـدم القـدرة على التفريق إلى حد خلط المعلومات من المصادر الحسية المتـنوعة ، فـالطفل بعمـر ٣ سنوات قد قال شيئاً (رائحته خضراء) وطفلة من عمر ٣ إلى ٦ سـنوات تذكـر أن (الضـوء والعـتمة الحمـراء يصفران) ، هذه الظاهرة تميل إلى الاختفاء مع التقدم بالعمر مفترضين وجودها نتيجة للاختلافات المتزايدة (Werner, 1940) .

لوحظت الاختلافات في الإدراك أيضاً من قبل باحث استعمل إجراءات أكثر فمثلاً : عـندما يطلب من الأطفال من ٤ إلى ٦ سنوات أن يحكموا على عمر البالغ من خلال صورة فتبين أن الأطفال الأكبر سناً أكثر دقة من الأصغر سناً (Kogan et al, 1961) .

وفي الدراسة التي قام بها (Alvin, 1975) يستطيع الأفراد من عمر ٣ سنوات وصولاً إلى عمـر ٢٠ سـنة أن يمـيزوا الصـور المقلوبـة لأشـخاص معـروفين لديهم . فاكتشف تحسن الـنجاح مـع تقـدم العمـر وصـولاً حتى عمـر ١٤ سـنة ولكـنه انخفـض بعـد ذلـك فأصبح الأشخاص بعمر ١٩ و ٢٠ سنة أقل دقة من الطفل بعمر ٣ سنوات .

تكـوين الفهـم :

إن القدرة على تعلم وصنع المفاهيم يسهل الهدوء والدقة في التفكير لأن المفاهيم:

١ ـ تقلل تعقيدات البيئة المحيطة .

٢ ـ توفر الوسائل التي تمكن من التعرف على محتويات البيئة .

٣ ـ تقلل من ضرورة إعادة التعلم لكل جديد .

٤ ـ تساعد في التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط .

٥ ـ تسمح بتوجيه واتصال التصنيفات للأشياء والأحداث كما في السبب والتأثير .

وباختصار فإن الفهم الصحيح يجعل فهم الأسباب ممكنًا (Bruner, 1956) .

ويجب التسليم بأن تكوين المفاهيم يبدأ في الطفولة . فما هي بعض المهمات الفهمية التي ينميها الطفل من خلال فترة الرضاعة والبادية أمامه؟ أنه يدخل طفولته المبكرة ولديه مفاهيم . (الفراغ والوزن والعدد والشكل واللون والحجم) ثم خلال هذه الطفولة المبكرة وقرب نهايتها يبدأ بخطوات واسعة نحو السيطرة على تصنيف هذه المفاهيم .

تعلم مفاهيم الفراغ : هناك تقدير كاف للبعد الفضائي حتى بعمر سنة واحدة من أجل تحقيق إيماءه للصعود والنزول ، وبعمر سنتين يضيف الطفل الى مفرداته اصطلاحات مثل : (فوق) (في) (خارج) (اذهب) ، وبعمر ثلاث سنوات بإمكانه أن يقول اسم الشارع الذى يعيش فيه ولكن بدون رقم البيت عادة ، وبعمر خمس سنوات يكون قادرًا على اتباع طرق مبسطة في المشي وفي السير حتى بيت الجيران ويبدأ بالتحقق من إشارات الطرق والخرائط وقد يمكنه عمل خريطة مشيراً إلى الطريق الذى يسير فيه إلى المدرسة .

ويتقيد بياجيه بفكرة أن الفراغ ليس مفهوماً مباشرة لدى الطفل ولكنه يُنشأ من خلال الخبرة . ويبدو التمثيل الصحيح من خلال تفاعل الطفل مع الشيء في الفراغ . هناك أولاً المهارات الحسية الحركية للطفل ولكن لاحقاً هناك ما هو أكثر فاعلية لنشاطات أخرى مستدمجة ، وبخطوط عريضة هذه هي النظرية التي يقدمها بياجيه ولنقم بشرحها بالتفصيل :

وكما أوضحنا سابقاً يرى بياجيه أنه في المرحلة الحسية الحركية فإن الطفل قد أنشأ مكونات خبرته ، ويبقى تعلم هذه المكونات ثابتاً ويتمكن الطفل من التأثير على الأشياء بلمسها ، والفراغ بعد ذلك ليس مستقلاً عن الأشياء .

وخلال سنوات ما قبل المدرسة يتحرك الطفل على المستوى المعرفي بحيث تكون الأشياء في الفراغ مفهومة باتصالها مع بعضها البعض ، عند ذلك يكون الطفل حراً وبعيداً عن الإرباك للتركيز الذاتي ، ويمكن فهم الإجراءات الحركية للأشياء التي يقوم هو شخصيًا بتحريكها ، فمثلاً :

« دحرجت ابنة بياجيه كرة تحت الأريكة . ولم تنظر أسفل الأريكة لأنها تحققت من أنها تدحرجت تحتها وما خلفها إلى مكان آخر من الغرفة . وهكذا استدارت إلى حيث اختفت الكرة من خلف الأريكة فاتبعت مساراً مختلفاً عن مسار الكرة مرتكزة على مفهوم اجتهادي ومستقل وفراغي منظم . والدوران الذي قامت به أظهر مقدرتها على الفهم للفراغ حيث تتحرك أجسام أخرى غيرها » .

تعلم الوقت : يعتبر تعلم مفاهيم الوقت تجريديًا أكثر من الفراغ . وطفل بعمر ١٨ شهراً يعيش في الحاضر من التقليدي أن يكتشف أنه من الصعب الانتظار والكلمة الوحيدة التي يستعملها للوقت هي (الآن) لأن الإشارة البسيطة لأي معنى من الوقت لم تظهر بعد فمثلاً :

« إن رؤية العصير والبسكويت على الطاولة سيجعله يقوم نحوها . وبعمر السنتين سيبدأ باستعمال الكلمات التي تشير إلى المستقبل مثل (ذاهب) و(خلال دقيقة) أو (حالاً) ويبدأ بفهم الوقت البسيط وتعاقبه كما يستخدمه (سألعب باللعبة بعد تناول العصير) .

يفهم الطفل أوقات النهار ـ الصباح وبعد الظهر ـ قبل فهم أيام الأسبوع . وبعمر ثلاث سنوات يتعلم الطفل كم عمره وتصبح أغلب الكلمات التي تشير إلى الأوقات في ذاكرته وضمن مفرداته الآن ، وبالإمكان إقناعه انتظار الأشياء ، وبالرغم من أنه يعرف الوقت فإن الحقيقة إنه يفعل ذلك استيضاحًا أكثر لمفهوم الوقت . وخلال هذه السنوات فإنه سيستمر بالعيش بين مفهوم كلمتي (هنا والآن) .

وتبين الحقيقة أنه حتى بعد بلوغ الخامسة من العمر يظل من الصعب على الطفل استيعاب عدم كون أي شيء غير حي أو أن يموت أو أن شخصاً قد عاش قبله ، وفي هذه السن يمكنه تسمية الأيام ويهتم بالساعة والتوقيت .

يتعلم الطفل الساعات أولاً ثم أنصاف الساعات ثم أرباع الساعات ، فالوقت يفهم على أساس تتابع في العلاقة للنشاطات . وكتقسيم للوقت مثل الصباح وبعد الظهر ويأتي الباقي كفهم للأيام والأسبوع ، وفي هذا السياق يبدو الطفل الصغير وكأنه يتحرك من فعل مادي باتجاه تجريد أكبر وأعظم .



عندما يتمكن الطفل من الإحاطة بالمفاهيم الفراغية (الحجم في الفراغ) يصبح قادراً من خلال حركاته على إيصال المعلومات حول المساحات الفراغية إلى الآخرين .

أجرى (Lorraine Harner, 1975) سلسلة من التجارب بحيث يلعب الأطفال من عمر ٣ إلى ٤ سنوات بمجموعة من الألعاب لمدة ٣ أيام متتالية . في اليوم التالي قُدم لهم ٣ مجموعات من اللعب وطُلب منهم أن يشيروا إلى أي المجموعات لعبوا بها يوم أمس وأي منها سيكون غداً . ففهم الأطفال الصغار أمس أفضل من فهمهم للغد ، ولكن الذين بعمر ٣ سنوات كانوا يميلون إلى الخطأ أكثر عندما طُلب منهم تحديد المجموعات . أما من هم بعمر أربع سنوات تبين أنهم يعانون من صعوبة قليلة في التفريق بين الأمس والغد .

وقد شرح بياجيه نظرياته عن نمو مفهوم الوقت عند الأطفال ، فهو بشكل من الأشكال قريب من أفكارهم عن طريقة الفهم للأبعاد البيئية ، فهو يقول أن مفهوم الزمن مثل مفهوم الفراغ لا ينبع وحده بل يجب على الطفل تعلمه فمثلاً :

يجب على الطفل أن يتعلم كيف يتبع مسار بعض الأحداث وأن يربط بداياتها ونهاياتها مع أحداث أخرى .

غالباً ما تعود التعقيدات المتعلقة بإعادة البناء إلى أخطاء مهمة . سأل طفل بعمر ست سنوات (Piaget) أنه استغرق عشرة دقائق للوصول إلى البيت وأنه يود العودة أسرع إذا عدى ، ولكن ذلك سيتطلب وقت أطول . وتعكس هذه الاستجابة مقدار الإرباك لدى الطفل عن الوقت والسرعة . فحلل بياجيه منطق الطفل على أساس هذه المصطلحات :

١ ـ إذا ذهبت سريعاً فإنك سوف تغطي مسافة أطول .

٢ ـ وإذا غطيت مسافة أطول فإنك بحاجة لوقت أطول .

٣ ـ وإذا عدوت سريعاً فإنك بحاجة لوقت أطول لأنك تغطي مسافة أطول .

ملخص الفصل الثامن

تبدأ فترة الطفولة المبكرة منذ المراحل الأخيرة للحداثة أي بين ١٨ و ٢٤ شهراً وتنتهي بعمر خمس سنوات ، وخلال هذه الفترة يستمر التطور الجسدى السريع بالنمو مع أنه يبدو في بعض خطواته أبطأ منه في المرحلة السابقة . وعند مستوى عمر خمس سنوات يزن الطفل الأمريكي (٤٣ رطلاً) وطوله (٤٤ بوصة) . وتميل الفتيات لأن يكن أقصر وقد وصل معامل الارتباط بين الوزن بعمر خمس سنوات والوزن بعمر الكبار إلى (٠,٧٠) .

تصل أمراض الطفولة إلى مستواها الأعلى فى مرحلة ما قبل المدرسة وخصوصاً نزلات البرد وأمراض أخرى تصيب جهاز التنفس والتي تزداد خلال السنة الثانية ثم تتراجع بعمر الست سنوات ، وتصل الحساسية وأمراض الأمعاء إلى قمتها خلال السنة الأولى من العمر ثم تنحسر بشدة عند السادسة من العمر ، وخلال مرحلة ما قبل المدرسة يظهر الطفل سيطرة متزايدة على المهارات التى اكتسبها خلال فترة الرضاعة ويكتسب مهارات جديدة أيضاً (القفز والتسلق وركوب الدراجة ثلاثية الدواليب) تحتل جزءاً كبيراً من مرحلة ما قبل المدرسة . ومع أن بعض المهارات قد اكتسبت فإن بعضها الآخر ناتج عن النمو فمثلاً :

« الأطفال الذين حصلوا على التدريب في رمي الكرة ، لم يكونوا أكثر براعة من الأطفال المعتمدين على النمو الطبيعي والمبادرة الذاتية ويمر الطفل من خلال أربع مراحل من النمو الحركي لتعلم المهارة :

المرحلة الأولى : لا يكون هناك محاولة لاستعمال المهارة الحركية .

المرحلة الثانية : تكون المهارة في طور التكوين .

المرحلة الثالثة : تتحقق فيها الحركات الأساسية .

المرحلة الرابعة : يكون هذا التنفيذ مع تنوع في استعمال المهارة .

يدخل الطفل عند منتصف السنة الثانية مرحلة سماها بياجيه أفكار ما قبل العملية ، وسوف يصبح الرمز الإدائي على شكل اللغة شيئاً مهماً جداً . القدرة على السماح للرموز أن تمثل الحقيقة تُمكن أطفال ما قبل مرحلة المدرسة لأن يفترضوا تغطية شاملة عن الأحداث والأشياء ، ويميل الأطفال إلى إرجاع الحياة إلى الأشياء الجامدة .

حافظ بياجيه على فكرة أن أطفال ما قبل المدرسة يميلون إلى تحريف أفكارهم (بالتركيز) أو باستحضار لسمة أو صفة من صفات الشيء ، وهذا التميز يؤدي إلى الإرباك وإلى التداخل مع الاحتفاظ ، يقول الأطفال الصغار أن الماء النازل من الإناء إلى إناء آخر له شكل مختلف سوف يغير الكمية ، وتدعم الأبحاث عموماً وجهة نظر بياجيه مع أن الأطفال الأمريكيين والإنجليز يستمرون في مراحل المعرفة أسرع من معيار بياجيه المتوقع . وهناك أيضاً مؤشرات على أن لقدرة الطفل على لفظ ملاحظاته تأثير على الأحكام الخاصة بالعالم التجريبي عن وضعه المعرفي ، فالخبرة مهمة أيضاً بالنسبة لقدرة الطفل من أجل نمو الملاحظة . وقد أشارت دراسة أُجريت على بعض أطفال صانعي القدور المكسيكيين إلى أن خبرتهم الخاصة فعلياً قد سهلت قدرتهم على فهم المادة . وقد اعتمدت فحوص بياجيه التصنيفية على سؤاله للأطفال أن يُفندوا الأشياء . فوجد الأطفال الصغار صعوبة بسبب استمرارهم بدون طريقة نظامية وعدم قدرتهم على استعمال مفاهيم مشتركة مع (مختلف) و(بعض) و(كل) و(أكثر) و(أقل) .

يدمج بعض الأطفال المعاني للمثاليات ويدمجون الروائح مع الألوان واللون مع الصوت . وتتقدم الدقة في الحكم على الصور مع السن ، ولكن بعض المهارات مثل الحكم على الصور المقلوبة قد يقل فعلياً بعد البلوغ . ويمكن تكوين مفاهيم الأطفال من أن يبرروا ويتعاملوا بواقعية أكثر مع بيئتهم .

ويتمسك بياجيه بأن الفراغ غير مفهوم في البداية ، ولكن يجب « بناءه » من خلال التجارب . ويجب أن يتعلم الطفل أن الكرة مثلاً تتواجد مستقلة عنه ويمكنها الحركة خلف

الأثاث بواسطة مسار لا يمكنه تتبعه بجسده ولكنه يقرره منطقياً ، مفاهيم الوقت هي أكثر تجريدية من تلك الخاصة بالفراغ لأنها تعتمد على إشارات أقل ، ويهتم الصغار بالوقت الحاضر ولكنهم يبدأون فى تعلم كلمات ومصطلحات لها علاقة بالمستقبل عند سن الثانية، ويشيع الخلط بين المصطلحات. ويخبرنا بياجيه عن طفل بعمر ست سنوات يصرح أنه سيحتاج لوقت أطول إذا ما جرى .





الفصل التاسع

تعلم اللغة وتطور الذكاء

الأطفال ينتقون الكلمات كحبات البازلاء .
ثم يلفظونها بعد ذلك حسب مرضاة الله .

من الأمثال الإنجليزية (جمعها John Ray, 1970)

تطور اللغة

اللغة هي ما يميز السلوك الإنساني عن سلوك الحيوانات الأدنى ، وبواسطتها يعلن الأطفال عن وجودهم كأعضاء فاعلين في المجتمع . وكما أشرنا في الفصل السادس ، تيسر اللغة للأطفال أن يتعلموا الرموز التي سيستعملونها مع زيادة في المهارة ـ للقيام بمهمات فكرية وحل للمشاكل .

اللغة والتعلم :

هناك زيادة هائلة في استعمال الكلمات في مرحلة ما قبل المدرسة . وتبدو أهمية هذه الزيادة في أن معرفة كلمات أكثر يسهل التواصل وتساعد ثروة المفردات على التعليم بكل أنواعه ، وقد أظهرت مجموعة من الدراسات أن الأطفال أكثر نجاحًا في تعلم التمييز بين مختلف أنواع المثيرات إذا ما تعلموا كيف يسمون المثيرات التي يحكمون عليها . وبكلمات أخرى فإن معرفة العبارات يساعد على التعلم .

وتعتبر الدراسة المقدمة من (Weirandslevenson,1959) مثلا لهذا النوع من الأبحاث ، فقد درب المجربون الأطفال بأعمار ٣ و٥ و٧ و ٩ سنوات لأداء مهمة بسيطة تتطلب منهم التفريق بين الأرقام الصحيحة من الغير صحيحة لصور مزدوجة لحيوانات . وقد طُلب من الأطفال في المجموعة التجريبية ذكر اسم الحيوان قبل أن يختاروا الصورة .

وتلقى الأطفال في المجموعة الضابطة نفس التدريب ما عدا إنه لم يكن مطلوبًا منهم ذكر أسماء الحيوانات . وبعد أن توصل الأطفال إلى نفس مستوى النجاح في المهمة أعطوا مشكلات أكثر تعقيدًا فتبين أن الذين طلب منهم أن يلفظوا الاسم فعلوا ذلك بصورة ناجحة أكثر .

ويمكن تفسير نتائج (Weirandslevenson) بنظرية أطلقها بعض السلوكيين القدماء ، وهذه النظرية تقول أن التفكير كلام غير لفظي مُخفى ، ويعتقد (Conrad,1971) أنه قبل سن خمس سنوات لا يوظف الأطفال الكلام الخفي أو غير اللفظي للتذكر بل يستخدمونه فى التواصل الاجتماعى للاستجابة لفظيًا أو فعليًا لموقف محدد ، وتوظف اللغة أيضًا في محيط اجتماعي بطرق خالية أساسًا من معان مقنعة ، كما في ثرثرة الطفل الرضيع باستعماله الكلمات الحقيقية ، ولكنه يستخدمها علنًا ولأنه ينسجم مع وقعها في سمعه .

وقد لاحظ كونراد طفل بعمر ثلاث سنوات منهمك في مهمة اختيار بطاقة من مجموعة مقارنًا إياها مع بطاقة أخرى من مجموعة أخرى ، فيتكلم هذا الطفل مع نفسه بينما يؤدي هذه المهمة ، ولكن كلماته غير متطابقة مع أفعاله فمثلاً : سيقول (القطة تذهب مع القطة) بينما هو يضع بطاقة (خفاش) مع (خفاش) ، وهذا يدل على أن الطفل لم يكن يريد استعمال اللغة بطريقة منطقية أو ملائمة . ففى نفس الوقت الذى يحل فيه مشكلة تسير لغته في مسار آخر غير متفقة مع بعضها البعض .

اللغة والتفكير :

إن المفهوم العام للوظيفة اللفظية كأساس التفكير أمر غير مؤكد ، وقام (Hans G. Furth, 1971) بأبحاث عن تفكير أشخاص من الصم ، استنتج أن اللغة تلعب دورًا صغيرًا إذا صح القول في مجال قدرتهم المعرفية . يتشابه تفكير الصم من الأطفال والمراهقين مع الأشخاص العاديين ، ومع أن للصم مشكلة في المهارات اللغوية منذ الولادة فإن الشخص الأصم يمكنه قراءة حركة الشفاه ، ويمكن لقليل من الصم قراءة الكتابات المطبوعة أفضل من طلاب الصف الرابع الابتدائي بالرغم من تمضيتهم من ١٠ إلى ١٥ سنة في المدرسة حيث تكون المهارات اللغوية مكثفة للوصول إلى الحد الأقصى .

وفى حين يصل بعض الصم إلى درجات عادية من المعرفة بغض النظر عن عدم القدرات اللغوية ، يبدو أن المنافسة اللغوية لا تكون مطلوبة لتحقيق التطور المعرفي حتى للأطفال العاديين . وقد يتوافق ذلك مع موقف بياجيه بأن اللغة ليست معنية في نمو الأفكار المنطقية للأطفال (Inhelder and Piaget, 1964) .

وتم تدعيم هذا الاتجاه بأبحاث (Jerome Kagan, 1971) والذي أطلع أطفالاً بعمر أربع سنوات على صور واحدة فى كل مرة ثم بعد ذلك عندما أطلعهم على كل صورة على حدة بالإضافة إلى صورة التي لم يروها ، كان باستطاعتهم انتقاء الصورة التي لم يروها من بين المجموعة بدقة وصلت إلى (٩٠٪) ، ولم تلعب اللغة دورًا في تفكيرهم لأن كثيرًا من الصور كانت لأشياء لم يروها في حياتهم من قبل (مثل مسطرة متحركة أو مخروطة) ، ومن ثم لا يمكن تفسير أداءهم بافتراض أن كل صورة قُدمت من الطفل كانت عليها بطاقة تفسيرية .

تطـور اللغـة

نظريات التجديد/ الميلادية :

أشـرنا في الفصـل السـادس إلى الجـدل بـين تفسيرات التشريط ـ الإجرائي لتعلم اللغة المبكر مـثل (سـكينر B.F. SKinner) وأولئك الذين يتبنون النظرية القائمة على بيولوجية الإنسـان مـثل (نـوام شومسـكي Noam Chomsky ١٩٦٥ ، ١٩٦٨) . والـذي ناقش أن تطـور اللغـة عند الأطفال يمكن تفسيره فقط إذا افترضنا أن هناك قدرة قطرية اللغة مع البيئة اللغويـة الـتي وجـد الأطفـال أنفسـهم فيها ، ويمكن انتقادها بطرق عدة : أولها أن اللغة التي يسـمعها الأطفال تتدهور لأن البالغين يتكلمون مع الأطفال بطريقة تختلف عن الطريقة التي يُكـلمون بها مع بعضهم . كما أن اللغة التي يسمعها الطفل محدودة وتتألف من عينة بسيطة مـن الحـالات الممكـن توفرهما في اللغة . وأكثر من هذا فإن مثيراتهم اللغوية مبعثرة ، بمعنى أنها غير منظمة بما يناسب تعلم الأطفال .

ويشـير شومسـكي إلى أنـه بالـرغم مـن عـدم لـياقة اللغة التي يسمعها الأطفال ، يتعلم الأطفـال في كـل أنحـاء العـالم كيف يتكلمون في نفس العمر تقريبًا ، ويتقدمون بنفس النسبة تقريبًا ، واسـتنتج أن الإنسـان يولـد بآلية تجعلـه قـادرًا عـلى تحقيق وتطوير الكفاءة اللغوية ويسـمى هـذه الآلـية (وسـيلة اكتسـاب اللغـة) ، وهـي قابلـية كامـنة تُمكـن الأطفـال مـن الاسـتفادة مـن كـل المعلومـات اللغويـة الـتي تصـادفهم ليحولوها فعليًا إلى كفاءة لغوية مقبولة في لغتهم الأم .

إن الـنظرية الـتي وضـعها شومسـكي أطلـق عليها (مجددة) لأنها تحافظ على أن يكون لكـل طفـل مجموعـة مـن القواعـد اللغويـة ، تُمكنه من تعميم عبارات وجمل لا نهائية ، منها ما لم يسمع بها من قبل بل يبتكرها هو .





(أعلى) نوام شومسكي من معهد مستشوتس للتكنولوجيا و سكينر (أسفل) من جامعة هارفرد يمثلان مدرستان متناقضتان ومتنافستان من خلال نظرياتهما فيما يختص بالطريقة التي يحقق أو يطور بها الأطفال مهارات اللغة .

حين كان الطفل (ماتهو) وهو بعمر سنتين يتناول (السجق) في حديقة الحيوانات ، انجذب دبور إلى الرائحة فدخل بين يد الطفل والورقة في اللحظة التي كان يريد أن يطبق يده على اللفافة ، ولكن (الدبور) قرصه في يده قرصة مؤلمة جدًا فأخذ يصرخ عاليًا ودموعه تسيل على خده ، ولكن لم يظهر سوى انتفاخ صغير في يده فقط ، وعندما وصل إلى البيت ذهب إلى أمه ، أمسك يده بالأخرى وقال :

« نحلة تؤلم اليد » (Bee hurts a hand)

(Fisk, 1976)

لم يسمع ماتهو أحدًا يقول مثل ذلك من قبل ، فأبوه الذي اشترى له السجق قد أخبره « أن يده تؤلمه لأن النحلة قرصته » ، ولكن هذا التعبير يختلف عن التعبير « نحلة تؤلم اليد » ، والفكرة هي إن ماتهو قد أوجد عبارته من خلال كلمات معروفة لديه واستخدام أحكام تختلف قليلاً عن اللغة الانجليزية المعروفة .

بمراجعة النظريات المختلفة لنمو اللغة عند الأطفال ، لاحظ (Harry Osser, 1971) أن هناك دعمًا مهمًا لوجهة نظر شومسكي فأطفال المجتمعات ذات اللغات المختلفة يستخدمون نفس الطرق لتعلم لغاتهم الأم .

وعندما يتعلم الأطفال الروس مثلاً أو اليابانيين أوالفرنسيين أو الإنجليز الكلام يبدأون باستخدام لغة مبسطة جدًا في تركيبها ، وغير مبنية على قواعد المقاييس العادية ، ولكن هذه المجهودات المبكرة تخدم كحلقة وصل بين حالة الأطفال ما قبل مرحلة التكلم ، وكفاءتهم في الكلام فيما بعد بقواعد تناسب مجتمعهم (McNeill, 1984, Slobin, 1970) .

إن حقيقة كون الأطفال جميعًا يكتشفون حرفيًا مجموعة قواعد اللغة ، تبعًا لشومسكي يوضح أن هذه المهارات ليست متعلمة ، ولكنها ترجع لعمليات النضج .

المفهوم الذي وضعته (A.R. Luria, 1961) وهي أخصائية نفسية روسية يعتبر نوعًا ما متطابقًا مع النظرة السابقة للتطور اللغوي . فقد افترضت لوريا أن قدرة الأطفال على الحركة يتبع ترتيب منظم يتوافق مع تطورهم اللفظي . وكلما نضج الطفل تزداد مقدرته على الاستجابة مع الأوامر التي يوصلها بالإشارات ويخرجها .

ففـي المـرحلة الأولى (مـن عمـر سـنة إلى سنتين ونصف) يكون كلام الطفل غير ملائم لتنظيـم نفسـه ويوجـه الآخرون فعله ، ولكن أوامرهـم لا يمكنها أن توقف أو تعكس أنشطته الحركـية ، وفي المـرحلة الثانـية (مـن عمـر سـنتين ونصف وحتى عمر أربع سنوات ونصف) يصـل الطفـل إلى اسـتيعاب الكـلام ويُجزيء التنظيم الذاتي ، ولكن لا يتم استعاب الكلام حتى يصـل إلى المرحلة الثالثة (من عمر أربع سنوات ونصف وحتى خمس سنوات ونصف) حيـث تصـبح « المعـاني » الظاهـرة للكـلمات أكثر أهمية من سماتها الفعلية وتسمح للطفل أن يطور درجة جيدة من تنظيم الذات .

قـام (Bates and Katg) عـام ١٩٧١ باختـبار نظـريات لوريـا ، ولاحظـا الأطفـال في مركـز نهـاري للعناية بالطفل . واستنتجا أن تفاعل اللغة والفعل أكثر تعقيدًا مما وصفته ، وأن المـراحل ليست كما قامت بشرحها لوريا فالطفل ذا الثلاث سنوات مثلاً يظهر بدايات السلوك التي قالت لوريا عنها أنها لن تظهر حتى يصبح بعمر خمس سنوات .

نظريات التعلم/ البيئية :

وكمـا لاحظـنا في الفصـل السـادس ، فـإن تطبـيق نظـرية التعـلم / البيئي الذي حدده سـكينز (Skinner, 1975) يـبدو نوعًـا ما ضيقًا ، لأن تعلم اللغة يتضمن أكثر من مجرد تعزيز الراشـد بأشـكال لغويـة مناسـبة . وعـلى أي حـال يعـتقد البعض أن تفسيرات البيئيين أكثر صلاحية ويمثل التقليد شرح واضح لطريقة لاكتساب الأطفال للغة .

وقد لاحظ أوسير أن الأطفال عندما يتفاعلون مع الكبار ، يكرر الكبار دائمًا ما يقوله الأطفـال ، لتعزيز وإضافة بعض القواعد فمثلاً يقول الطفل : « بابا راح شغل » وتقول الأم . « نعـم بابـا راح الشـغل » وهنا يجد الطفل لغة أخرى يضيفها لاستعمالاته فيصبح أكثر قربًا من اللغة العربية الحقيقية ، وقد قام (Braun and Bellugi, 1964) بدراسة عن حديث طفلين مـن سـن الرضـاعة وصـاعدًا اسـتنتجا أن المعـرفة اللغويـة الـتي يصـل إليها الأطفال لا يمكن إرجاعها بالكامل إلى التقليد والتشجيع وتوسيع الأهل للنوعية التي وصفناها .

وأظهر البحث أن موافقة الوالدين أو عدم الموافقة محكومة أساسًا بقيمة الصدق أو الثقة في نطق الأطفال وبدرجة أقل بصحة القواعد اللغوية (Broun, Cagden, and Bellugi, 1969) ، هذا لا يعني أن الوالدين ليس لهما تأثير على بناء قواعد لغة الأطفال. وقد قام (كيت نيلسون Keith E Nelson) بعمل تجربة عام ١٩٧٧ لزيادة تعقيد استعمال قواعد اللغة للطفل ، فالأطفال في المجموعة التجريبية تراوحت أعمارهم ما بين ٢٨ و ٢٩ شهرًا وهم لا يستعملون أسئلة مركبة أو أفعال مركبة في أقوالهم . وبكلمات أخرى يسألون «هل هذا يؤذي ؟» أكثر من استعمال «هل هذا لم يؤذ ؟» وسألوا أسئلة « هل تساعدني؟ » بدلاً من أسئلة تستعمل نموذجًا شرطيًا مثل « هل بإمكانك مساعدتي؟ » .

لقد شارك الأطفال في خمس جلسات تدخلية لساعة واحدة ولمدة شهرين ، وخلال هذه الجلسات حاولت المرأة التي قامت بإدارة التجربة دفع الأطفال إلى الكلام بقدر الإمكان . فإذا ما قال الطفل جملة يمكن التعبير عنها بطريقة مختلفة فإنها تكرر ذلك بطريقة أكثر تعقيدًا من أجل تعليمه . فمثلاً عندما يسأل الطفل : « إلى أين تذهب؟ » يجيبه الكبير « أنها ستذهب إلى هناك » في محاولة لاستعمال الفعل في حالة المستقبل فعندما يقول الطفل « لقد وصلت إليه وفعلتها » يقول البالغ « أنت وصلت إلى أسفل السرير وفعلتها » ذلك من أجل توظيف الفكرة في أن تكون الجملة محتوية على فعلين .

تعرض نصف الأطفال إلى أسئلة مركبة والنصف الآخر لأفعال المركبة . وفي النهاية ، فإن كل الأطفال الذين تعرضوا للأسئلة المركبة استخدموها بطريقة أو بأخرى ، باستثناء طفل واحد فقط .

إن ما كشفت عنه التجربة هو أن الأهل والبالغين الآخرين يمكنهم جعل الأطفال يتبنون أشكال القواعد التي في العادة لن يستعملوها حتى يصبحوا أكبر عمرًا . وما هو ضروري هو أن يكون البالغ قائمًا بدور النموذج أو القدوة الذي يعيد التشكيل بطريقة أكثر تعقيدًا لفكرة قد أتمها طفل بالفعل .

ومع أن نموذج البالغ يصلح كمصدر رئيسي - إذا جاز التعبير - للكلام الجديد فإن الأطفال يقومون بتحسين ذاتي . وعندما يتعلم الطفل المبدأ مثل كيفية جمع الأسماء

فهــو بطبقها عـلى كل المـواقف التي تبدو ملائمـة لـه. فعندما كان يتعلم ليميز بين (Shoe) و (Shoes) فهو أيضًا قد طبق هذه القاعدة على (Girl, boy) وهكذا ...

إن عـدم انـتظام شـكل الكـلمات الانجليزية ، مع ذلك ، يضع مصيدة للصغار وأيضًا للأجانـب وفـي بعـض الأحـيان مصـحوبة بتأثير فكـاهي . وقـاعدة الجمـع تقود الطفل غير المدرب إلى كلمات مثل : (mans) أو (deers) هي جمع لكلمة (man) و (deer) وبعض هذه الابـتكارات تكون خلاقة . فالولد الذي أخذ اللغة الخاطئة عندما أرسل في مشوار قصير إلى مكتب مدير المدرسة قال (I kept wenting and winting till I got losted) .

لقـد لاحـظ (Braine, 1963) أن أي خطـة بدائية استعملها الأطفال في المراحل المبكرة لتعلم اللغة تعتمد على تعلم طبقتان أساسيتان للكلمات وهو ما سماه براين (المحور المفتوح)، ويعتـبر المحـور المفـتوح للكـلمات هـو الكـلمات المفتاحية التي يمكن استعمالها مع كم كبير مـن الكـلمات من أجل تكوين جمل من كلمتين فكلمة لا (No) هي كلمة مفتوحة تستخدم في جملة مثل (لا حليب No milk) (لا كرة No ball) (لا أب No Daddy) .

وتـبعًا لـبراين يتعـلم الطفل استخدام كلمة محورية في موقف معين ثم يعمم استخدامها في مواقف مشابهة أو لها علاقة بمدى واسع من الكلمات ذات المحور المفتوح .

بناء اللغة : أداة للفهم :

لقـد اتخـذ برونوسكي وبللوجي (Bronouski and Bellugi, 1970) موقفًا نظريًا يجمع عناصـر وجهـتي الـنظر البيئية والتجديدية . مع المحافظة على أن الأطفال يستخرجون قواعد مـن الجمـل الـتي يسـمعونها ويحشـرونها في الكـلام بطريقـتهم الخاصـة ، ويعلن برونوسكي وبللوجي أن الأطفال لم يتعلموا ولن يحتاجوا إلى تعلم قواعد اللغة بطريقة مباشرة .

وبـدلاً مـن ذلـك ، تشـير ملاحظة نمو أنماط حديثهم إلى أنه سيعاد بناء العملية الموظفة في لغـتهم الأم . أمـا في المـراحل الأساسية لاكتساب اللغة فيكون نظامهم مختلف عن النظام المستعمل لدى البالغين ، ولكنه يقترب رويدًا رويدًا من نظام البالغين في الشكل والتركيب .

وتظهر الطريقة التي يتعلم بها الأطفال هذه القواعد في ميلهم لاستعمال القاعدة وتطبيقها لأمثال أخرى ، يقول الأطفال في سن ثلاث وأربع سنوات من العمر أشياء مثل (He camed yesterdey) (It breaked) (Two mans) فيجمعون ما لا يُجمع أو يجمعون بطريقة خاطئة ، هذه الجمل لم يتعلمها الأطفال ولكنهم عمموا جمل مستعملين قواعد قد تعلموها ، ولكنهم يطبقونها بطريقة غير صائبة .



يستطيع الأطفال في الواقع التقاط طريقة الكلام من خلال تقليد الآخرين ، ويلعب التشجيع أيضًا دورًا مهمًا عندما يحاول البالغون الإشادة بما يقوم به هؤلاء الأطفال ولكن لا يفسر لنا التقليد أو التشجيع كيف يمكن للأطفال شرح تفاصيل لم يكونوا قد سمعوها من قبل .



والطريقة التي يستخدمها الصغار هي بالنسبة لبرونوسكي وبللوجي شبيهة بالطريقة التي يستخدمونها في إعادة البناء فى بيئتهم الطبيعية . فهم يبنون بيئتهم جزئيًا بإعطاء أسماء للأشياء وهذه ليست فقط مسألة تعلم التسمية التي يستخدمها الراشدون ، ولكنها أيضًا طريقة يستعملها الأطفال من أجل تحليل البيئة إلى أجزاء محددة يمكن التعامل معها كأشياء مستقلة . وتتضمن الجمل التي يكونها الأطفال نظرة على العالم وكأنه يمكن فصله إلى أشياء لها هويتها ويمكن التحكم بها عقليًا . وهذا التحكم ناتج عن حقيقة أن الأشياء والأعمال والممتلكات يمكن ترميزها بواسطة الكلمات .

تبين الملاحظة الدقيقة لنمو كلام الأطفال الصغار كيف إنهم يستعملون اللغة من اجل البناء ويتغلبون على الصعوبات الاجتماعية والطبيعية للخبرة اليومية . يقدم جدول (٩-١) موجز للتطور اللغوي لماتهيو ، وهو الطفل الذي عمل والديه محاولة خاصة لتنمية استعماله اللغة ، ولا يوضح السجل كيف يتعامل الرضع والأطفال في بداية المشي مع بيئتهم بعبارات لغوية . بل تأثير البيئة الغنية باللغة حيث يشاهد الأطفال برامج التلفزيون ، مثل (شارع سمسم) المصمم خصيصًا لتنشئة النمو المعرفي ، وحيث يشجع البالغون ويدعمون السلوك الشفهي . وكما لاحظنا سابقًا فإن معيار نمو اللغة منذ عقد من الزمان لم يعد نسبيًا ، وإن المتدرجين على المشي من القادرين على الكلام مثل ماتهيو الذي يبدو ناضجًا في السنوات السابقة لم يعد شيئًا غير عادي .

تحتوي الكلمات المسجلة في جدول (٩-١) أمثلة عن عدة ميول تميز الحديث المبكر لكل الأطفال . (تيك تيك) تستخدم أساسًا لتدل على الساعة والمنبه . وبعد ذلك بأشهر يقولون لصورة الساعة مثل ذلك ، وهذا يعتبر تجريد .

والكلمات الأولى هي تلغرافية الشكل مثل : (الحساء ساخن) وهي تختصر الجملة الحقيقية (الحساء ساخن فلا يمكن تناوله حتى يبرد) . وعندما يتعلم الطفل كلمة يمكن أن يعممها على أشياء كثيرة لها مواصفات شبيهة .

بعض الأطفال يستعملون كلمة (كلب) لكل ما يمشي على أربع من الحيوانات . وبالنسبة لماتهيو إن النعومة والقماش مرتبطان ببعض أكثر من الأربعة قوائم للحيوانات ، وهو يصر أن كل حيوان محشو بالقماش يسميه (تيدي) ، وقد أظهر ماتيو مثلاً ميلاً عامًا إلى الأطفال الصغار « لخلق » مصطلحات ومن ثم تصبح مقبولة ومعروفة لدى باقي أعضاء الأسرة . وعائلة ماتهيو مثلاً تعلموا بسرعة أن كلمة (سنان) كان يعني بها برنامجه المفضل على التلفزيون (شارع السمسم) .

جدول (٩-١) أضواء على تطور اللغة لماتهيو (Fisk, 1976)

٢٣ أسبوعًا	لفظه لحرف العلة
٢٤ أسبوعًا	يتكلم مع اللعب مستعملاً الحروف الصماء (العادية) (مثل «ب ـ ب ـ ب») .
٣٢ أسبوعًا	يبرمج حروف العلة مع الحروف الصماء (مثل «دادا» وديج ـ ديج ـ ديج «وباباه») .
٣٧ أسبوعًا	أول كلمة : (تيك ـ تيك) عندما شاهد المنبه أو الساعة .
٤٥ أسبوعًا	ينادي أمه (ماما) يستعمل (لى لى) يريد بها النفي وعدم الرضا .
٤٩ أسبوعًا	يقلد مسلسل (شارع السمسم) الشخصية التي تقول (ماما) .
٥٠ أسبوعًا	(دادا) و (باي باي) الآن كلمات ذات معنى ،
١٥ شهرًا	يقول (تيك تيك) لصورة الساعة في الكتاب .
١٦ شهرًا	يستعمل (تيدي) كمصطلح لكل ما هو ناعم حيوان من قماش محشو ، (راح راح) لكل شيء (ذهب) (غاب عن النظر)
٢٠ شهرًا	يقول (سي سي) لتصنيف الأشياء التي تؤذيه أو ترتطم وكذلك مقابل ما يخصه من سوء تصرف ، يلفظ حوالي ٥٠ كلمة يشير إلى برنامج (شارع السمسم) (سنان)
٢١ شهرًا	(ذهبت السيارة) (الحساء ساخن)
٢٣ شهرًا	جملة من ٣ كلمات(أنا أخذتها) (أنا رميتها) (لا أريدها) يلفظ اسمه واسم عائلته بشكل صحيح . يشرح مفهوم أخلاقي ، فلان سيء .
٢٤ شهرًا	يحدد عمره عند السؤال عنه يستعمل جملة من ٤ كلمات
٢٦ شهرًا	يستعمل الفعل الماضي والحاضر . وعندما يرى رجل الشرطة يقول(بوليس) وبعد ذلك يصنف العلاقات التجريدية بعد سماعه للبالغين عندما يتناقشون مع صديق حصل على وظيفة جديدة ، يلاحظ (ماتهيو) (الوظيفة هي العمل)

النمو اللغوي والمعرفي :

لقد انتقد علماء نفس اللغة مثل (Lois Bloom 1975) النظريات التي تشرح تعلم اللغة الباكر والتي تركز على القواعد وذلك لأنها تهتم بشكل محدد بالبناء وتتجاهل المعنى الذي يحاول الطفل أن يوصله باختياره وترتيبه الكلمات ، وقد أشارت بلوم إلى ما يسمى الكلمات المحورية والتي تتكرر كثيرًا في لغة الأطفال تستخدم ليس فقط بسبب استعمالها « كمحور » ، ولكن لكونها تشير إلى أن ما يتعلمه الأطفال ليتكلموا عنه وتعني خبرة الأطفال . فعندما كان ماتهيو بعمر ٢٤ شهرًا قال« مامي يؤلم » : وعند فحصنا للموقف الذي استجاب له . وجدنا أنه ربما يقول لقد ارتطم رأسي أو ربما كان ينظر إلى الضماد على ذراع أمه ويعلم بأنها قد جرحت في ذراعها ، فهو يستعمل كلمة أذى بشكل كبير ، ليس لأنها مفيدة في بناء الجمل ، ولكن لأن الخبرة المؤلمة له أو للآخرين تثير قلقه .

وقد استنتجت بلوم من ذلك أن قواعد اللغة المرتكزة على دراسات منحنى بعض كلمات الصغار لا يمكن شرحها بعيدًا عن دلالة ومعانى الجمل . وتشير أيضًاإلى أن الأطفال الصغار يعرفون عن بيئتهم أكثر مما يمكن وصفه بكلمات . لقد اهتمت الأبحاث بدراسة تعلم الأطفال للكلمات والجمل القصيرة بدرجة كبيرة ، وبطرق يمكن من خلالها شرح نمو فهمهم لبيئتهم .

والمصدر المرجح للتفسيرات عن التطور اللغوي للأطفال يرجع إلى نموهم المعرفي المبكر .

وقد عرض (Allan Paivio, 1971) المناقشة التي تمت بين مؤسسي النظريات الثقافية / الميلادية ونظريات التعلم / البيئي والنظريات المعرفية . فلاحظ أن لكل نوع من النظريات مميزاته ، ولكن لم تقدم أي منها الإقناع الكافي . فكل واحدة منها تصف عمليات قيام اللغة التي تساهم في الفهم ونقل المعنى ، ولكن من الصعب فك التشابك بينهم وتقرير الطريقة التي يشارك بها كل نوع من هذه العمليات بدقة .

نمو المفردات :

تختلف الأرقام المذكورة في عدد من الدراسات عن حجم المفردات لدى الطفل في مراحل مختلفة من عمره ما قبل مرحلة الدراسة ، وتختلف بشكل ملحوظ ولأسباب ليس من الصعب تحديدها :

أولاً : أنه من الصعب الاتفاق على المقصود (بمعرفة) كلمة : فقد يطلب أحد الباحثين تعريف الكلمة في سياقها ، ويشير آخر إلى استخدامها في جملة ، وثالث يعرفها الطفل أو يذكر معناها . ومع أن كل هذه الطرق تعتبر مؤشرات لنمو المفردات فإنها تصل إلى نتائج مختلفة .

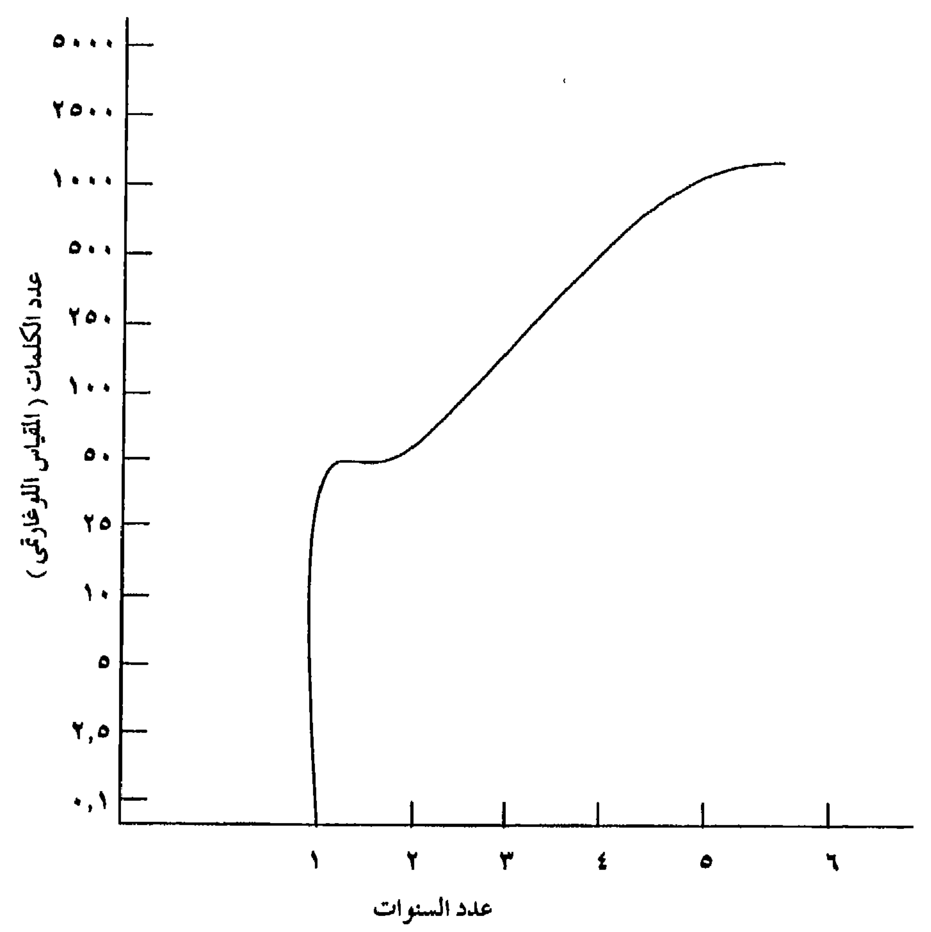
ثانيا : بعيدًا عن كيفية القياس هناك التباس ناتج عن المعاني المختلفة ، وكل منا يطلع على قاموسه ويعرف ذلك الالتباس . والمقاييس المختلفة لتنوع المعاني يجب أن تحسب على أساس الاختلاف في تقدير حجم المفردات .

ولحسن الحظ هناك اتفاق على دراسة مبكرة أجرتها (Medorah E. Smith) وهي أكثر تحديدًا من أي دراسة أخرى . وقد قننت سميث مقاييس فحص المفردات عند الأطفال من سن سنة إلى ست سنوات ، و ذلك باختيار كلمة بعد كل عشرين كلمة وهكذا من القائمة التي أعدها ثورندايك وتتضمن عشرة آلاف كلمة . واستخلصت معاني هذه الكلمات من موضوعاتها ، باستخدام للأشياء وللصور والأسئلة .

وقد تحملت عبئًا غير عادي لتكتشف إذا ما كان الطفل يعرف أو لا يعرف معاني الكلمات مما ساعد في تقدير الكلمات اللفظية التي يعرفها الطفل .

لمعرفة حجم المفردات التي حصلت عليها (سميث) من أعمار مختلفة . استعمل المقياس (اللوغاريتمي) في هذا الشكل ومن أجل إظهار أن تعلم كل كلمة في المراحل المبكرة يعد مكسب كبير. بينما تمثل الكلمات المفردة والمتعلمة لاحقًا إضافة بسيطة للمفردات . وعندما يكون الأطفال بحدود سنة من العمر ، يقاس المكسب بعدد الكلمات المفردة ، ولكن خلال بضعة أشهر يكون المقياس هو عشرات الكلمات . وعندما يكون الأطفال بعمر خمس سنوات يتعلمون التعرف على مئات الكلمات الجديدة كل ثلاثة أشهر ، والمكسب هنا بالتناسب مع العدد الذي عرفوه سابقًا صغير نسبيًا.

هـناك غلطة يمكن كشفها في دراسة (سميث) وهي أن تقديراتها منخفضة جدًا . وذلك لأنها لا تملك طريقة لتقرير كم الكلمات التي يعرفها الأطفال غير المذكورة عند ثورندايك ، والسـبب الآخـر أن دراسـات أخرى أجريت حديثًا تفترض أن الأطفال اليوم على ألفة بكم كـبير مـن الكـلمات وربمـا يعـود سـبب ذاك إلى أنهـم معرضـون لبيئة ذات كثافة كبيرة من وسـائل الاتصـال مثل التلفزيون والراديو ، ذلك وأكثر من هذا أن الآباء والأمهات في هذه الأيـام يتعـلمون أكثر من الأهل التقليديين منذ خمسين سنة ، فمن المحتمل استعمال مفردات أكـثر غـنى ومـع بعـض التعديل لهذه العوامل ، ومع هذا فإن منحنى النمو الناتج عن أعمال سميث يبدو ممثلاً معقولاً لاكتساب الأطفال المفردات .



الشكل (٩-١) معنى النمو اللوغاريتمي لاكتساب الأطفال للمفردات من الميلاد وحتى سن ست سنوات .

الاختلافات بين الأفراد والجماعات وبين الجنسين في نمو اللغة :

يختلف الأطفال بعمر خمس سنوات بشكل ملحوظ في سهولة نطق الكلمات . فبعضهم ثرثار يتحدث منذ لحظة استيقاظه صباحًا حتى يحين موعد نومه في المساء . وآخرين هادئين إلى حد الصمت المطبق يتحدث أحدهم فقط حين يكلمه شخص آخر وعادة ما يستعمل هز رأسه بينما سيل كثيف من الكلمات يتدفق من طفل آخر . ويمكننا الاستماع منه إلى تنوع النطق وغنى في المفردات وتعقيد في البناء .

والأطفال في المعاهد الداخلية يتعاملون مع قلة من البالغين مقارنة بالأطفال الآخرين وهم أقل في الحصول على التشجيع عند التعبير . والنتيجة أن الكلام عن الأطفال المقيمين في المعاهد أقل بالمقارنة مع الأطفال الذين يُنشأون في كنف أهلهم أو حتى في بيوت الرعاية . ويميل التوائم لأن يكونوا أبطأ من الأطفال الآخرين في تعلم الكلام ، ربما بسبب أن ما يلقونه من اهتمام الراشدين بهم يقسم بينهم بالتساوي . والنتيجة أن الفرد من التوائم يتلقى مثيرات متعلقة بالكلام أقل ، وكذلك تشجيع أقل من الطفل المفرد ، ومن ناحية أخرى أن الأطفال الحاملين لصفة المولود الأول ، هم أكثر تقدمًا في الإلمام بالمفردات من الآخرين بسبب تلقيهم لاهتمام أكبر من البالغين مع تشجيع عظيم لاستجاباتهم اللغوية .

هناك ستة اختلافات للمهارات اللغوية تظهر تفوق الإناث على الذكور تقريبًا في كل جوانب نمو اللغة . وسنشرح أحد مظاهر تطور اللغة وهو طول الاستجابة ، وقد لخص (McCarthy, 1954) ١٤ دراسة لطول الاستجابات اللفظية في مرحلة ما قبل المدرسة . ومن ضمن ٦٤ حالة مقارنة تفوقت ٤٣ حالة من الفتيات ، ومع ذلك فإن (Maccoby and Jacklin, 1974) في إحصائهما الشهير عن البحث الذي أجرياه على الاختلافات بين الجنسين ، استنتجا أن نمو اللغة تميل نحو تفوق لإناث إلا أن الفروق بسيطة جدًا ، وأن الذكور يميلون إلى الحفظ في سن ٣ سنوات ما عدا في المناطق الشعبية حيث لا يحصل الأطفال على اهتمام كاف .

نظرية اللغويات ـ الاجتماعية :

تتخطى نظرية تعلم (اللغويات الاجتماعية) حدود تعلم الكلمات والجمل وتهتم بكيفية تعلم الأطفال لأسلوب لغوي موجود بالأسرة (هل يجب أن يقول (I is) أو (I am) متى يتكلم الطفل ومتى يصمت وما إلى ذلك) .

وقد أشار (Bernstain, 1972) إلى أنه كلما وسعت الأسرة الثقافة الفرعية داخل الثقافة الأساسية كلما تعلم الطفل اللغة بشكل لائق حسب مستواه الاجتماعي - الاقتصادي ، والأفكار والقيم التي تناسب هذه اللغة ، وتبعًا لهذا التشابك بين بنية الأفكار والكلمات تنشأ طريقة للتعامل مع الآخرين من خارج العائلة ، وبدوره يحسن من تفاعلهم معه . ويعلن نمط كلامه عمن يكون ، وعن مستواه الاجتماعي ومجموعته العرقية التي ينتمي لها. وكذلك يؤثر في الطريقة التي ينظر بها إلى الحياة ومشاكلها .

إن طفلاً بعمر خمس سنوات لديه مفردات غنية وقواعد محددة يُعرف نفسه كعضو من عائلة متعلمة تُقيم الأفكار والاختلافات الفردية . وطفل آخر بنفس العمر ولديه لهجة أقليات فهو أيضًا يُعرف نفسه على أساس أنه عضو في تلك المجموعة المشتركة في رؤية محددة لحياتهم مهما كان نوع تلك الحياة .

وقد لاحظ بيرنشتاين أن اللغة تقدم وظائف مختلفة لرجل عامل وآخر رجل أعمال ، فالأول يستخدم اللغة فى المواقف اليومية (الهنا والآن) من أجل تسيير الأمور والسيطرة عليها ، بينما يستخدمها الآخر من أجل إعطاء القرارات في سياق البيئة المباشر والموجود في تركيبة معقدة . وهذين النظامين من الاتصالات يمتدان ليشملا عائلتي الرجلين وعلاقاتهم والتي تؤثر على نوع اللغة التي تشكل أساس تعليم الأبناء .

يتعلم طفل الطبقة العاملة اللغة بطرق تساعده على التعامل بشكل مباشر مع المواد والأشياء والناس ، ولكنها لن تُمكنه من التعامل مع الظاهرة المركبة والمجردة مما سبب له في المقابل صعوبات في المدرسة ، ويعتقد بيرنشتاين أيضًا أنه إذا نجح طفل من الطبقة العاملة في

أن يتعلم طريقة اللغة للطبقة الوسطى بشكل مُتقن فإن هذه الطريقة تمكنه من تغيير العلاقة بينه وبين عائلته والأفراد الآخرين من مجتمع الطبقة العاملة .

نمو اللغة واختلاف الاجتماعية :

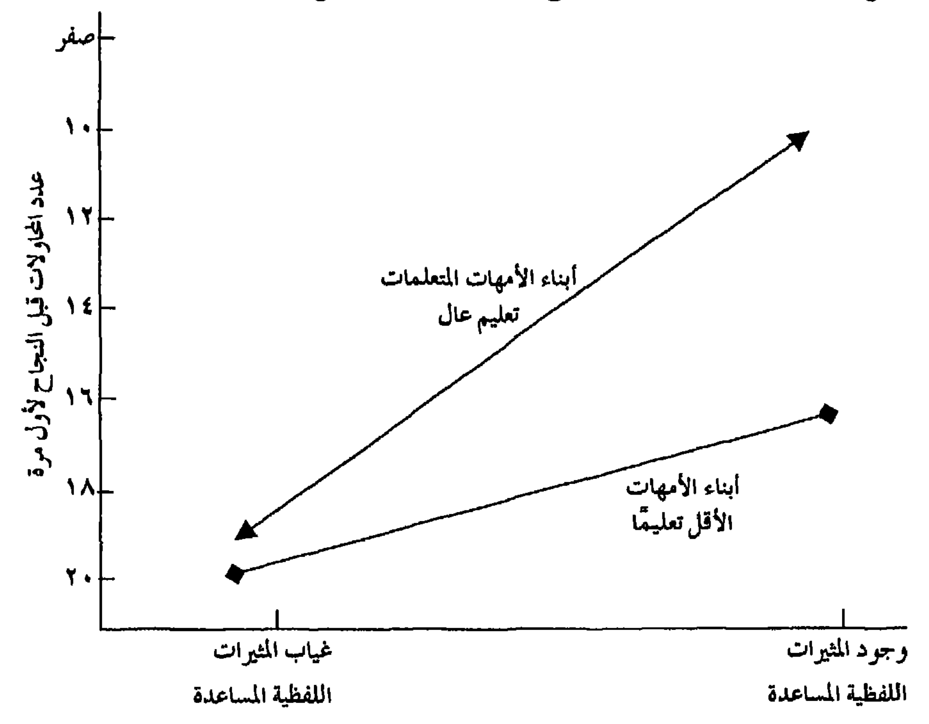
تظهر الأبحاث أن أطفال الطبقة الوسطى في سن ما قبل المدرسة يستعملون لغة أكثر اتقانًا من أطفال الطبقات الأقل . ويستمر هذا الاختلاف بصرف النظر عما إذا كنا نقارن الأطفال السود من الطبقة المتوسطة مع الذين من طبقة أدنى ، أو أطفال البيض من الطبقة الوسطى مع الأطفال البيض من الطبقة الأدنى. وتتجلى هذه الاختلافات في بيوت الطبقة الوسطى ، بما فيها من إدارة كبيرة للآباء والأمهات ، للتكلم مع أولادهم وتشجيعهم على التكلم .

وأظهرت الدراسات أن أطفال الطبقة الوسطى أكثر قدرة على استخدام لغة حل المشاكل ، وقد قارنت إحدى التجارب بين إنجاز أطفال بيض بعمر سنتين أمهاتهم من متخرجات الجامعات مع أطفال أمهاتهم لم ينلن الشهادة الثانوية . وقد طلب من الأطفال أن يجدوا كعكة حلوى موضوعة أسفل صناديق ، والتي كان كل منها معروف بإشارة مميزة غير مألوفة للأولاد (مصفاة مثلاً أو صمام إلخ) وفي مجموعة محددة من التجارب طُلب من الأولاد أن يكشفوا الكعكة فقط . وفي مجموعة أخرى أخبروا عن أسماء الأشياء على الصناديق ومن ثم قال المجرب « أن الكعكة ستكون اسفل الصمام » أو شيء من هذا القبيل .

وأثبتت النتائج أن الأولاد لأمهات متعلمات بشكل أفضل يستطيعون معرفة أسماء الأشياء أكثر مما تعلم الأولاد الآخرون بنسبة ٦٠٪ ، وعندما غير التجريبيون المثيرات في منتصف التجربة ، تبين أنهم ما زالوا قادرين على المعرفة مع بعض الأخطاء البسيطة للمحاولات اللفظية . وأخيرًا فإن الأطفال الذين كانت أمهاتهم أكثر تعليمًا قد احتاجوا لمحاولات بسيطة من أجل التعرف على موقع الكعكة كما في الشكل (٩-٢) .

وتبرز هذه التجربة باختصار أن أطفال الآباء والأمهات المتعلمات لا يتعلمون فقط الكلمات الشفهية أسرع من أطفال الآباء والأمهات الأقل تعليمًا ولكن لأنهم أكثر قدرة على استعمال عبارات لحل مشاكلهم الموجودة فى بيئتهم الطبيعية .

ومع أن نتائج هذه الدراسة تتناول جانب واحد من جوانب عديدة فقد ظهرت بعض الشكوك حولها حيث . اقترح (Hyms 1972) إنه لا بد من وجود سلوك - غير مكتشف - يتفوق منه أطفال الطبقة الدنيا على أطفال الطبقة الوسطى .



الشكل (٩-٢) الاختلافات في عدد المحاولات التي قام بها أبناء عمرهم عامين لأمهات ذوات تعليم جامعي ، وأمهات ذوات تعليم ثانوي لحل مشكلات بسيطة في حالة وجود وغياب إشارات لفظية مساعدة

(Data from Goldensd, Bridger, and Montare, 1974)

وكذلك يدافع (Osser, 1971) عن كون اللغة التي تفرق بين الأطفال من مجموعات وطبقات اجتماعية مختلفة قد تشير فقط إلى اختلاف أنظمة قواعدهم . ويبدو أطفال الطبقة الدنيا مثلاً أقل صراحة وتحديدًا في تواصلهم الشفهي بالمقارنة مع أطفال الطبقة الوسطى . ويمثل ذلك لهم مشكلة بالطبع عندما يواجهون الطرق اللغوية السائدة في المدرسة .

ويستعمل أطفال الطبقة الدنيا أيضًا أشكالاً من اللغة مختلفة كليًا عن تلك المستعملة بين أطفال الطبقة الوسطى ، فطفل الطبقة الوسطى قد يواجه صعوبة قليلة عندما يجد كلمة « شيء Something » في قراءاته ، ولكن طفل الطبقة الدنيا تحيره تلك الكلمة حتى يخبره أحد أنه ينظر إلى الكلمة كي ينطقها (Sump'n) فكلمة شيء باللهجة العامية تُلفظ . (Sump'n)

ويلاحظ أوسير أن هناك وجهتي نظر مختلفين متعلقتين بتأثير اللهجة غير الموحدة على طريقة حديث الأطفال . النقطة الأولى أن لهجات الطبقة الدنيا لا تتداخل بنفسها في تطور المفاهيم عند الطفل . والنقطة الأخرى أن بعض اللهجات (لهجة الإنجليز السود ، مثلاً) تضع حدودًا فعلية على قدرات الطفل في تطوير العمليات المنطقية (Bereither and . Englemann, 1966)

إن رؤية أكثر المدرسين بالنسبة لأوسير أن اللهجة الإنجليزية لدى الأمريكان السود ولهجات الطبقات الأدنى تجعل الأطفال لا يستخدمون اللغة إلا فيما ندر مما يؤدي بهم إلى الفشل الأكاديمي .

ويستمر الجدال على طول هذه الخطوط وبصرف النظر إذا ما كان الطفل من طبقة دنيا ، أو كان سينتقل إلى طبقة متوسطة ، فعليه أن يتعامل لغويًا مع عالم لغة الطبقة الوسطى وقيمها ، وبرغم أنه يكتسب بعض مفردات اللغة للطبقة الوسطى فإنه محكوم عليه بالابتعاد والعزلة عن الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي لا يعيش فيها .

تعرض وجهة نظر أوسير اللغوية الاجتماعية أن الأبحاث التي تظهر أن أطفال الطبقة الدنيا معاقين معرفيًا لم تجري بشكل مناسب . فأطفال الطبقة الدنيا يحتمل أن يكونوا خجولين لا يتكلمون عندما يسألهم القائمون بالمقابلة مقارنة بأطفال الطبقة الوسطى الذين يستعملون لغة الطبقة الوسطى .

وعندما يكون طفل الطبقة الدنيا مع أناس يعرفهم ويشعر بالراحة معهم فهو ينطلق في الكلام والنطق مثله مثل أي طفل من الطبقة الوسطى . وأن كل ما يحتاجه ـ تبعا لأوسير ـ

هو برنامج مدرسي تبعًا لقدرة الطفل اللغوية ، وقد أشار إلى الحاجة لبعض الدراسات لإبراز أن طفل الطبقة الدنيا سيظهر نتائج جيدة عندما يعرض له البرنامج التعليمي بلغة مألوفة لديه .

ولكن السؤال لا يزال مطروحًا حيث أطلق (Loren C. Quey 1971) تساؤلاً عما إذا كان بإمكان الأطفال السود أن ينجزوا أكثر دقة لو اختبرهم باحثون نفسيون ظرفاء ومدعمون ويستعملون لهجة السود بدلاً من اللهجة الرسمية ، فكان عدد الأطفال مائة طفل من السود البالغين ٤ سنوات من العمر ، تم إعطائهم اختبار سانفورد بنييه باللغة الإنجليزية العادية أو بلغة الإنجليز السود ، وتم تعزيزهم إما بالشيكولاته أو بالثناء مقابل الإجابة الصحيحة .

والنتيجة كما في جدول (٩-٢) تساوي متوسطات نسبة الذكاء تحت تأثير الأربع حالات مما يبين أن الأطفال فهموا الإنجليزية العادية وأيضًا اللهجة التي يستخدمونها ، وأن المكافأة المادية والتي على شكل حلوى الشوكولاته لم تُحسن من إنتاجهم .

واكتشفت دراسة أخرى أن اختلاف اللهجة لا يحد من فهم الأطفال للغة الإنجليزية (Copple and Suci, 1974) . ولابد أن تجري تجارب أخرى عن المكانة اللغوية الاجتماعية ، ولكن أكثر النتائج تحديدًا هي دراسة (Quey) والتي تذكر أنه يجب أن نجد الأسباب غير اللغوية للصعوبات التي يلاقيها الأطفال الذين لم يتلق أهلهم العلم الكافي في المدرسة .

جدول (٩-٢) متوسطات نسبة ذكاء ستانفورد بينيه لأطفال بسن ٤ سنوات تم تطبيق الاختبار عليهم باستخدام اللغة الإنجليزية الرسمية ، ولغة الإنجليز السود ، وحصلوا على مكافآت للإجابات الصحيحة إما بالثناء أو الحلوى

الإثابة	بلغة الإنجليز السود	بالإنجليزية الرسمية
ثناء	٩٧	٩٦
حلوى	٩٥	٩٦

تطـور الذكـاء

لقـد لاحـظ (English and English 1985) أن هـناك ثلاثـة عناصر أساسـية للذكـاء يستخدمها الأخصائيون النفسيون :

١ـ القدرة على التعامل مع المهمات المعنية بالتجريد .

٢ـ القدرة على التعلم .

٣ـ القدرة على التأقلم مع الأوضاع جديدة .

وتتضـمن اختـبارات الذكـاء هـذه المفاهـيم حيث تواجه الطفل بالمشكلات التي يمكن حـلها تجـريديًا ، وتقـيس كـل مـا تعـلمه (عـلى افـتراض أنه قد تعرض إلى وضع بيئي مشابه لوضـع معظم الأطفال) وتقدم بنودًا جديدة في حد ذاتها لا تشبه شيئًا واجهه الطفل من قبل في حياته اليومية .

يحـاول اختـبار الذكاء إذًا أن يسجل عدة جوانب مختلفة للوظائف المعرفية . والأطفال الذين يظهـرون بـطءًا في إظهـار القـدرة المعرفية أيًا كان السبب ستكون درجاتهم أقل على مقـياس الذكـاء بيـنما يسجل المتقدمون درجات أعلى . وقد ترجع اختلافات درجة الذكاء إلى عوامـل وراثية كمـا بينـا سابقًا ، وهو سؤال لا يزال مطروحًا . ولكن العوامل البيئية لها تأثيرهـا القـوي . إن أي شـيء يـتداخل مـع الـنمو الطبـيعي والتطور يؤدي إلى قصور معرفي ويقلل من نسبة الذكاء ، فسوء تغذية الطفل والمرض الشديد والولادة غير العادية كل ذلك له تأثيره السيئ .

تسهيل تطور الذكاء : المشروع التدريبي المبكر :

الشـيء الملاحـظ غالـبًا بـين الأطفـال المنـتمين لعـائلات فقـيرة وغـير متعـلمة هو الميل إلى انخفـاض نسـبة الذكـاء بعـد السـنة الأولى في المدرسـة . ومـا يمـيز الطفل من عائلة فقيرة هـو أنـه يبدأ في المدرسة ولديه نسبة ذكاء حوالي ٩٠ ويبدأ بالتراجع خلال ٨ أو ٩ سنوات

إلى ٨٠ ، وفي المناطق الريفية تصل نسبة الذكاء بالكاد إلى (٨٠) عند البداية ، وبعدها ينخفض إلى (٧٠) وما دون ذلك (Green and Hofmanny, 1965) فإذا كانت سنوات ما قبل الدراسة تعتبر مرحلة حرجة للتطور المعرفي ، كما يعتقد علماء النفس والتربويون ، فنحن نفترض أن التدخل في هذه المرحلة يمكنه أن يسبق الانحدار الشديد في نسبة الذكاء .

أحد أهم برامج التدخل الناجحة هو مشروع التدريب المبكر الذي نظمه وأشرف عليه روبرت كلاوس وسوزان جراي عام (١٩٧٠) والتابع لجامعة بي بودي للأساتذة في ناشفيل - تنيسي . لقد كان لجراي و كلاوس برامج تتبعية للأطفال السود المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا في سن ما قبل المدرسة في ولاية تينسي . وتهدف تجاربهم المبكرة إلى مساعدة هؤلاء الأطفال من أجل تطوير مهاراتهم التي تُمكنهم من الاحتفاظ بمستوى ذكاء عادي والوصول إلى مستوى معقول من النجاح في المدرسة . واهتم جراي وكلاوس بتشجيع تطور ما يمكن تسميته «الدافع للإنجاز » ، خصوصًا فيما يتعلق بنشاط الدراسة . ويتضمن المصطلح جوانب مثل الاستمرارية والقدرة على تأخير الإشباع والعمل من أجل المكافأة والاهتمام بالعمل باستخدام أدوات المدارس التقليدية مثل الكتب وأقلام الرصاص وألعاب الألغاز وما شابه .

واستمر مشروع التدريب المبكر لعشرات الأسابيع في الأجازة الصيفية وتعرض فيها الأطفال لتنوع كبير من المثيرات المدعمة للبدء والاستمرار بمهمات جديدة . بواسطة اختصاصيين متمكنين ، وقامت الأمهات من المواطنين السود بزيارة بيوت هؤلاء الأطفال مع تشجيع آبائهم وأمهاتهم على التصرف بطرق ميسرة لنمو مهارات واهتمامات أطفالهم .



إن الدافع للإنجاز أساس النجاح المدرسي . ويظهر بين أطفال ما قبل المدرسة في شكل الإرادة الملحة لأداء عمل يطلب منه أو مهمة يختارها الطفل ، متجاهلاً كل ما يشتت الانتباه حتى يتحقق الهدف المرغوب

نجح مشروع التدريب المبكر حيث ارتفعت معدلات الذكاء بدرجة دالة عن تلك المتعلقة بالأطفال في المجموعة الضابطة . وبعد أن داوم هؤلاء الأطفال لعدة سنوات في المدرسة الابتدائية تضاءل معظم التقدم الأولى . ولم يكن هذا بسبب أخطاء في البرنامج التدريبي بل بسبب الصعوبات المتعلقة ببرنامج التعليم التقليدي في مدرسة ذات نظام فصل عنصري . وبالمصادفة فقد استطاع الأطفال الذين سُجلوا في مدارس غير عنصرية المحافظة على امتيازهم الأساسي أكثر من الذين تعلموا في المدارس ذات النظام العنصري .

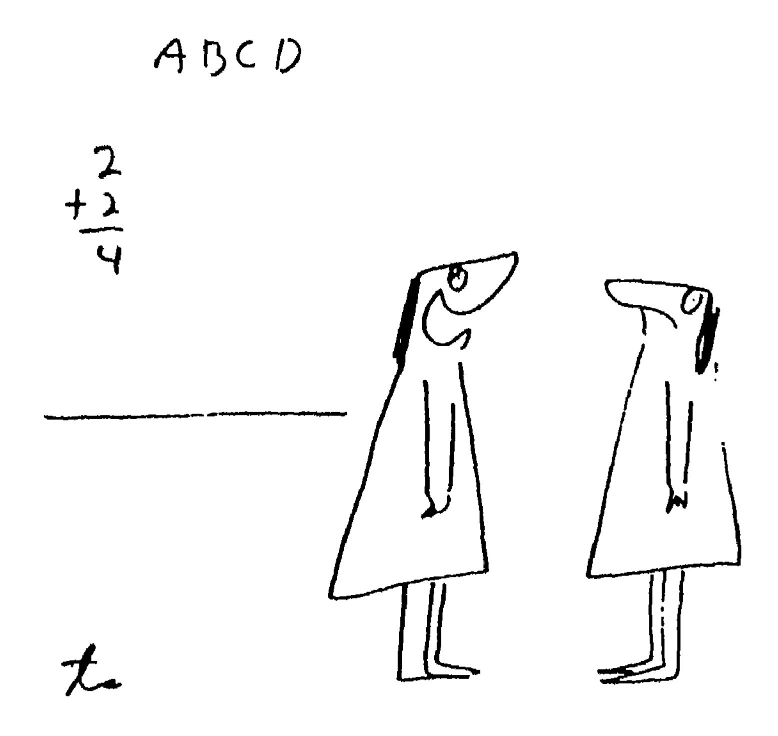
تسهيل تطور الذكاء : شارع سمسم :

ظهر في منتصف الستينيات برنامجان يهدفان إلى تحفيز النمو المعرفي لأطفال ما قبل سن المدرسة الذين يعيشون في بيئات فقيرة : مشروع هيد ستارت و شارع سمسم . وأشار تقييم نتائج مشروع هيد ستارت إلى نجاح بسيط ، ولكن نتائج قصة شارع سمسم كانت أفضل بكثير .

يتألف شارع سمسم من برامج تلفزيونية متسلسلة موجهة لأطفال ما قبل سن الدراسة ، وقد أنتجته ورشة عمل تليفزيون الأطفال بالاشترك مع مؤسسة كارجي ومؤسسة فورد ومكتب الولايات المتحدة للفرص الاقتصادية ومكتب الولايات المتحدة للتعليم ، ويسلط البرنامج الضوء على النمو وتنمية المهارات والمفاهيم اللفظية ويتميز بأنه يعرض بشكل حيوي .

وقد برهن أن تأثير شارع سمسم على مشاهديه كان فعالاً جدًا : فكلما شاهد الأطفال البرامج كلما تحسنت مفاهيمهم ، ولسوء الحظ كان للأطفال الذين يعيشون في المناطق المحرومة في الضواحي فرص أقل لمشاهدة البرامج مقارنة بأطفال الطبقة الوسطى ، وهكذا فإن أطفال الطبقة الوسطى يستفيدون أكثر من خلال برنامج شارع سمسم من أطفال الفقراء . (Balland Bogatz, 1970) .

وتواصلت تجربة استخدام اللغة الإسبانية في برامج تليفزيونية على نسق برنامج شارع سمسم وسميت ساحة السمسم ، وهو برنامج يقدم من خلال التليفزيون بالإسبانية أو بالإنجليزية ويستعين بأطفال ما قبل المدرسة من بيوت فقيرة يداومون على حضور حضانات في مكسيكو .



«كان أحد الأيام الجميلة التي جعلت التدريس ذو قيمة . لقد علمتهم شيء لم يتعلموه بعد من شارع سمسم»

وكانت المجموعة التجريبية تشاهد برنامج ساحة السمسم يوميًّا بينما تشاهد المجموعة الضابطة الرسوم المتحركة وبرامج تليفزيون غير تعليمية ، ومن خلال القياس القبلي والبعدي تبين أن الأطفال في المجموعة التجريبية قد سجلوا درجات أعلى في المواد التي علمها لهم برنامج ساحة السمسم وبالتحديد المعلومات العامة وفهم الأرقام ، والتعرف على رسائل وكلمات بالمقارنة مع درجات الأطفال في المجموعة الضابطة .

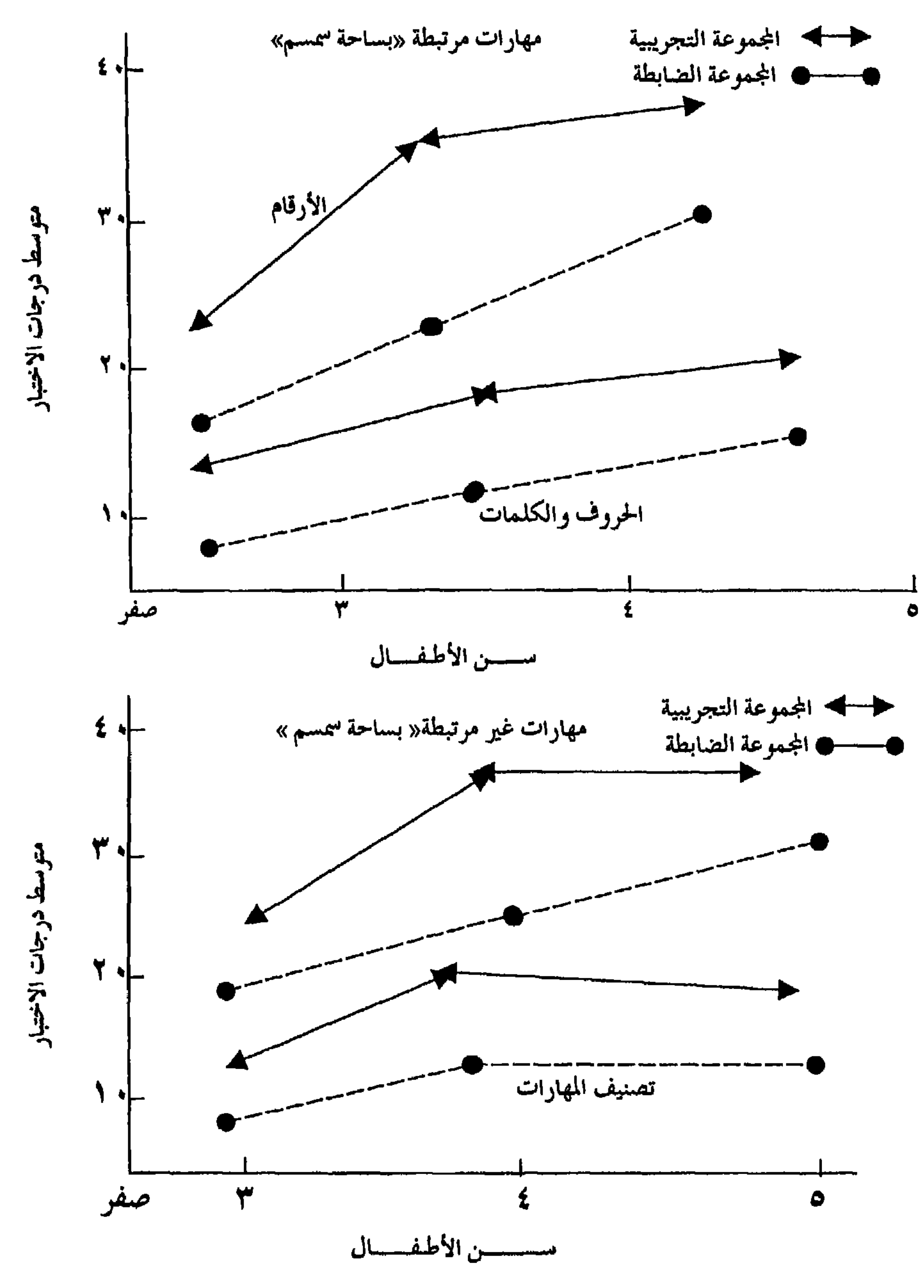
ومن المثير أن نجد الأطفال في المجموعة التجريبية قد سجلوا أيضًا درجات أعلى من المجموعة الضابطة على المواد المعرفية التى لم يعلمها لهم برنامج ساحة السمسم ، وتشمل فهم علاقة الأجزاء بالكل ومفاهيم فراغية ومسابقات تحديد الأشياء ومسمياتها الرمزية . (انظر الشكل ٩-٣) . وبمعنى أنه قد دلت التجارب على أن الأطفال الذين شاهدوا برنامجًا مصممًا لكي يشجع التطور المعرفي لمهارات محددة يتمكنون من تطوير معارف لمهارات أخرى أيضًا (Diaz - Guerrrero and Holtzman, 1974) .

دراسات طولية لتطور الذكاء :

كما لاحظنا سابقًا ، ترتبط اختبارات الذكاء التي تطبق خلال فترة الرضاعة ارتباطًا ضعيفًا بالنمو التالي ، و تتطور المهارات التي تعتبر عوامل رئيسية في الوظيفة العقلية ببطء بعد ذلك ، وعندما يتعلم الأطفال مهارات اللغة تتسع أنشطتهم المعرفية ، وفي نفس الوقت يصبح من السهل تقييم ذكائهم .

ليس بالأمر المستغرب أن تكون الاختبارات التي جرت خلال مرحلة ما قبل المدرسة أفضل مؤشر للذكاء مقارنة بالاختبارات في سن الرضاعة . وكجزء من دراسة بدأت سنة (١٩٢٨) في جامعة كاليفورنيا لرفاهية الطفل (الآن يسمى معهد النمو الإنساني) تم إعطاء ٢٥ مليون طفل اختبارات للذكاء الدوري ، بدءًا من سن ٢١ شهر واستمرت الأبحاث مع هؤلاء الأطفال (الذين صاروا بالغين الآن) حتى الوقت الحاضر .

الارتباط بين الآراء في سن خلال ١٠ و١٧ شهرًا والقياسات خلال فترة ما قبل مرحلة المدرسة يتراوح بين ٠,٣٤ إلى ٠,٤٨ لبعض المقاييس . والقدرة على التمييز الإدراكي هي المفتاح الذي يملك تأثيرًا واضحًا على اللفظ الشفهي للأطفال والسلوك المعالج (Bayley, 1970) .

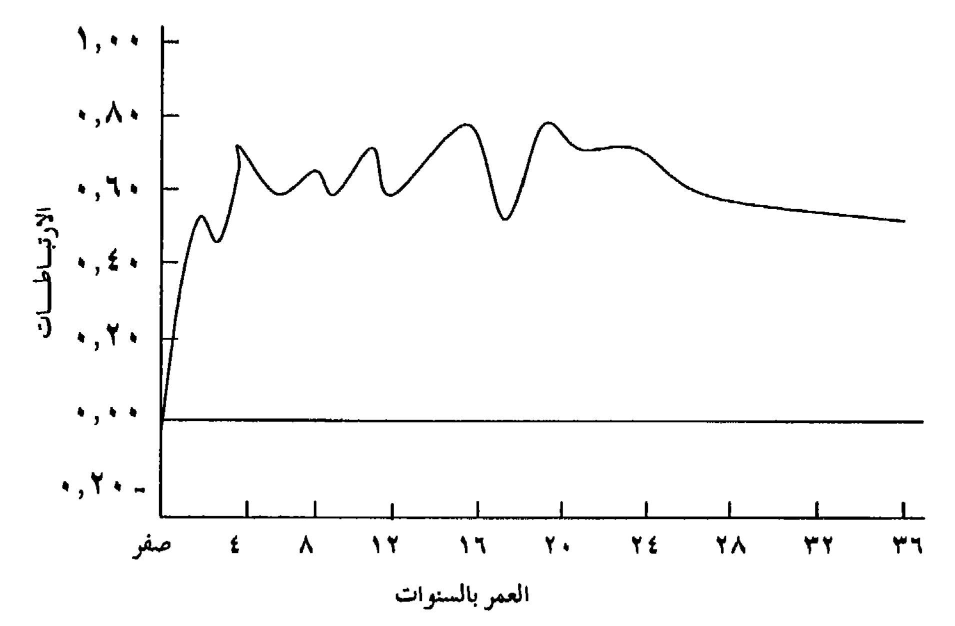


(شكل ٩-٣) درجات لاختبارات المهارات المعرفية التي طبقت على أطفال ما قبل سن المدرسة من المكسيكيين كمجموعة تجريبية والذين شاهدوا برنامج شارع السمسم (باللغة الإسبانية) يوميًا لمدة ستة أشهر مقارنة بمجموعة ضابطة لم يشاهدوا البرنامج . تم اختبار الأطفال في المهارات والمفاهيم التي تعلموها عن طريق برنامج شارع السمسم ، وكذلك المهارات والمفاهيم التي لم تكن موجودة بالبرنامج

(Datafrom Diaz-Cuerero and Holzman, 1974)

ويبين الشكل (٩-٤) معامل الارتباط بين مقياس المعرفة اللفظية (وهو اختبار فرعي في مقياس ذكاء كاليفورنيا لما قبل المدرسة الذي تم تطبيقه على أطفال من عمر سنتين إلى ست سنوات وأطفال دراسة النمو الكاليفورني) ، ونسب ذكاء لنفس الأشخاص في السنوات التالية . وهذا الاختبار - الذي أطلق عليه بايلي فرط الذكاء في الصغر - يعتبر مناسبًا لهذا الغرض ، لأن المهارات اللفظية تلعب دورًا حاسمًا أكثر من أي عامل آخر مع الأخذ بعين الاعتبار التعليم المدرسي ، وحل المشاكل والمعرفة في العموم .

و يبين الرسم البياني في الشكل رقم (٩-٤) الارتباط السلبي في العموم خلال الشهور الأولى للتجربة ، ولكن سرعان ما ترتفع إلى ارتباطات إيجابية بين ٠,٤٠ إلى ٠,٧٠ بعمر أربع سنوات . وبعد تلك العلاقة بين تحسن الذكاء وقياس فرط الذكاء في الصغر يستقر الارتباط من ٠,٥٠ إلى ٠,٦٠ أثناء المرحلة المدرسية وبعدها ينخفض إلى ٠,٤٠ حتى سن ما قبل البلوغ .



الشكل ٩-٤ الارتباط بين اختبار فرط الذكاء في الصغر (كما يتبين من درجات أطفال ما قبل سن الدراسة على مقياس ذكاء كاليفورنيا) وكذلك نسبة الذكاء حسب نمو الأطفال في كاليفورنيا من سن الرضاعة وحتى سن المراهقة .

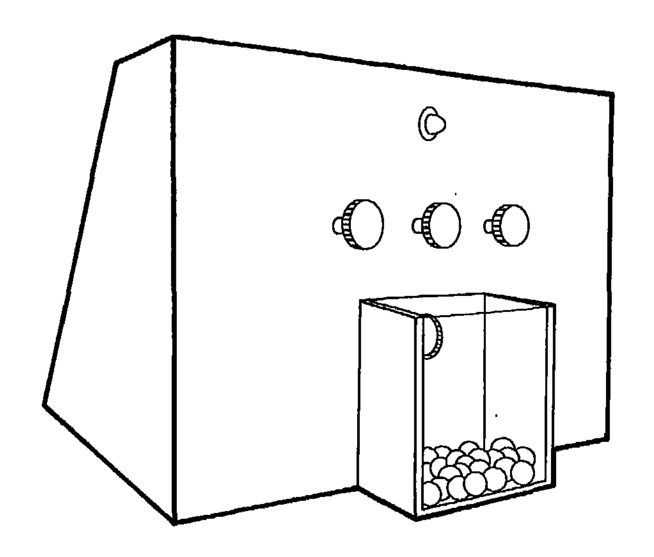
وقد أوضحت بيانات الشكل (٩-٤) نقطة وسط للارتباطات للذكور والإناث . كما تبين أن المنحنى الخاص بالأولاد والبنات يقترب إلى درجة كبيرة أثناء سنوات الدراسة ، ولكن تبدأ معاملات الارتباط في الانخفاض عند سن ١٦ بالنسبة للإناث عن الذكور . ومن سن ٢٥ فما فوق يزيد الارتباط بالنسبة للرجال إلى ٠,٥٨ ، بينما ينخفض عند النساء ليصل إلى ٠,١٨ وهذه النتيجة الأخيرة تعكس الحقيقة المحددة ثقافيًا بأن الأعمال التي يعمل بها الرجال تتطلب ذكاء أعلى من المتاح للنساء .

القدرة على حل المشاكل :

خلال مرحلة ما قبل المدرسة ينمى الأطفال قدراتهم على التعامل مع المشاكل اليدوية ، وفي الحقيقة هناك براهين تبين أن الاتجاهات التي يتبناها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تبدو أكثر فعالية مع أنواع معينة من المشاكل العملية من تلك التى يستخدمها الأطفال في سن المدرسة والبالغين .

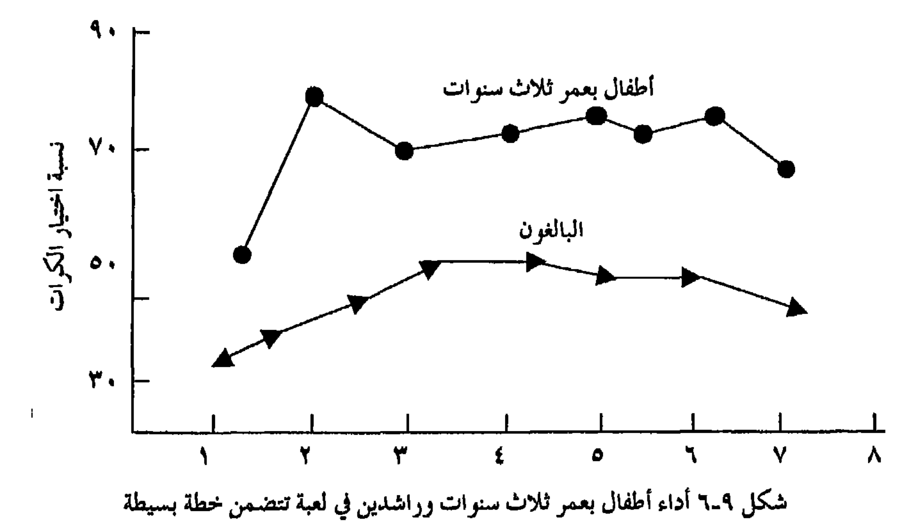
استخدم (مورتون واير Morton W. Weir, 1967) آلة تظهر في الشكل (٩-٥). تقدم لمستخدميها كلعبة أو لحل مشكلة بسيطة . وموضوع اللعبة أن يحصل أحدهم على البلي بقدر ما يستطيع من داخل الآلة . ولا يعلم الطفل أن هناك مفتاح محدد من الثلاثة مفاتيح في الماكينة يسمح بإطلاق البلي ، وهذا المفتاح كان مبرمجًا فيفتح ثلث المحاولات العشوائية ، بمعنى أن الشخص يحصل على البلى إذا كبس على المفتاح الصحيح ٣٣٪ من الوقت .

يتعامل الأطفال بعمر ٣ سنوات مع المشكلة بسرعة ،فقد وجدوا أن هناك مفتاحًا واحدًا فقط يعطي الكرات واستمروا بالضغط على ذلك المفتاح فقط كل الوقت ، ولكن الأطفال الآخرين الأكبر سنًا وبالغين أيضًا ، ارتبكوا في الأمر واعتقدوا أن المفتاحين الآخرين لهما علاقة بالأمر فاستمروا باستعمالهما أيضًا .



الشكل (٩-٥) رسم يبين ماكينة فرز البلى في الأبحاث المتعلقة بحل المسائل البسيطة .

وبالنتيجة فإن الأطفال بعمر ٣ سنوات حققوا نجاحًا أكثر من الأطفال الأكبر سنًا ، يبين الشكل (٩-٦) ذلك بوضوح . فالطفل بعمر ٣ سنوات يحقق ٧٠٪ من النجاح ، في حين أن البالغين في تلك المرحلة يحققون حوالي ٤٠٪ نجاح وقد تحسنوا تدريجيًا خلال باقي المرحلة . ولكنهم لم يحققوا نسبة نجاح طفل الثلاث سنوات .



شكل ٩-٦ أداء أطفال بعمر ثلاث سنوات وراشدين في لعبة تتضمن خطة بسيطة

وقد توصل تراس وهوارد كندلر (Tracy and Howard Kendler, 1959) إلى نتائج مشابهة حيث يختار الأشخاص بين واحد من مفتاحين مشفرين برمزين مختلفين - كالشكل واللون مثلاً .

وبعد أن توصل الأطفال للعنصر المشفر الذي يحقق الحل يلجأ كندلر فجأة إلى تغيير قواعد اللعبة فيتم تغيير واحد من العناصر إما الشكل أو اللون ، وبعد أن يصل الأطفال إلى الحل يغير كندلر - بدون إخبارهم - القواعد فيغير من العنصرين من لون إلى آخر مثلاً ، وقد أطلق كندلر على هذا التغيير - الانتقال المعاكس - فيغير مثلاً من لون الرمز إلى شكله فيطلق عليه انتقال غير معاكس بينما تغيير العنصرين كان يتطلب الانتقال المعاكس انتباه جزئي ، أما الانتقال الآخر فيتطلب رفض كلي للخطة الأولى وتعلم التعامل مع خطة جديدة . وقد يفكر أحدنا أن الراشدين والأطفال الأكبر سينجحون في التعرف على المشكلتين أكثر من الأطفال الأصغر ، ولكن نتائج كندلر توصلت إلى أن الأطفال الصغار تعلموا الانتقال غير المعاكس أكثر دقة من الأطفال الأكبر سنًا ومن البالغين .

ملخص الفصل التاسع

إن التوصل إلى القدرة على استعمال اللغة في الكلام تُمكن الطفل من أخذ مكانه كعضو في المجتمع وتمنحه مصدرًا غنيًا بالرموز التي تساعده في كل من التعلم اللفظي وغير اللفظي ، وقد لا تكون المهارة اللفظية أساسية في الوظيفة المعرفية ، فالناس الذين يعانون من الصمم منذ الولادة يصلون إلى مستوى طبيعي من القدرات المعرفية بدون درجة متعادلة من الكفاءة في النطق ، والأطفال أيضًا يمكنهم أن يُنجزوا مهمات متعلقة بعناصر لا تحتاج إلى كلمات في مفرداتهم .

هناك تناقض في وجهات النظر عن كيفية اكتساب اللغة . وبعكس نظريات البيئة يؤكد شومسكي على أن اللغة والتعليم ينتجان من قدرة داخلية غريزية تمكن الأطفال من اكتساب المعلومات اللغوية . وحقيقة أن أطفال العالم يميلون إلى توظيف نفس الأساليب ويسيرون في نفس مراحل تعلم الحديث تؤكد هذه النظرية .

وقد افترضت لوريا أن النمو اللفظي عند الأطفال يتناغم مع النمو الحركي ، بينما تقترح الأبحاث أن التقدم في هذه العملية أكثر تعقيدًا . تقليد الكبار متضمن في تعلم اللغة ، ولكن الآباء والأمهات يبدون اهتمامًا أكثر بالحقيقة أو بصلاحية الألفاظ واهتمامًا أقل باستخدامهم لقواعد اللغة ، وفي دراسة قام فيها الكبار بإعادة تثقيف الصغار بطريقة أكثر تعقيدًا أظهرت أن الأطفال بعمر سنتين يمكنهم أن ينتجوا أشكالاً معقدة من اللغة التي يستعملونها .

وقد اقترح برايان أن يتعلم الأطفال مفتاح (أو الطبقة المحورية) للكلمات ، والتي يمكن ربطها بكلمات مختلفة (الطبقة المفتوحة) لتكون جملاً . ويستخدم الأطفال البناء بوضوح في لغتهم بنفس طريقة بنائهم لبيئتهم .

ومن دراسة لسميث تبين أن مفردات الأطفال تنمو بسرعة هائلة في البداية ، ولكنها تنخفض مع التقدم في السن حتى عمر أربع سنوات ، وتبدو معلومات سميث عن درجة

الـنمو دقيقة ، ولكنها أشارت إلى أن كمية الكلمات المعروفة لأي طفل في أي عمر كبيرة . ويـتعرض الأطفـال بشـكل عـام هـذه الأيام لوسائل الإعلام والتي بدون شك قد سهلت نمو المفـردات ، وفي العمـوم فالاتصـال مـع الـبالغين يـزيد من حجم المفردات ، وتبدى الفتيات عـادة تقدمًـا أسـرع بتعـلم اللغـة من الصبيان في البداية ، ولكن يلحق بهم الصبيان بعمر ٣ سنوات .

يستخدم أطفـال الطـبقة الوسـطى لغـة أكـثر فعالـية من أطفال الطبقة الدنيا، ربما لأن أهـلهم يشـجعونهم عـلى اسـتعمال الألفـاظ الصـحيحة ، وقـد نـاقش بعـض الأكاديمـيين الدراسـات الـتي توضـح هـذا الامتـياز وصـرحوا بـأن الاختلاف قد ينعكس فقط في طريقة الحكـم عـلى أشـكال اللغـة المستعملة في الطبقات الأدنى والطبقات الوسطى . ويعلن أوسر وهـو عـالم لغويـات اجتماعي أن أطفال الطبقة الدنيا يمكنهم الاجتهاد في المدرسة مثل أطفال الطبقة الوسطى إذا ما تعلموا بلغتهم التي اعتادوا عليها .

أشـار باحـثون آخـرون إلى أن الـلهجات المخـتلفة لا تـتدخل مـع فهم اللغة الإنجليزية الرسمية لأطفال الطبقة الدنيا .

ويفهم علماء النفس الذكاء على أساس أنه مؤلف من ثلاث عناصر :

١ـ القدرة على حل المهمات التي تتفاعل مع التجريد .

٢ـ القدرة على التعلم .

٣ـ القدرة على التأقلم مع الأوضاع الجديدة .

وتحاول اختبارات الذكاء أن تطبق القدرات المعرفية الثلاث ، وقد لوحظ أن أي شيء يـتدخل في طريق النمو الطبيعي يعطل التطور المعرفي ، فالتغذية الفقيرة والولادة غير الطبيعية أمثلة على ذلك . والبيئة التي لا يوجد بها مثيرات هي أيضًا مؤخرة للتطور المعرفي .

وهـناك رأي بـأن نسـب ذكـاء الأطفال الذين ينخفض تعليم آبائهم وأمهاتهم يقل بعد السـنة الأولى في المدرسـة ، ممـا يشـير إلى أهمـية سـنوات مـا قـبل المدرسـة في النمو المعرفي ،

وأن التدخل في تلك المرحلة يعتبر ضروريًا لتنمية الذكاء . وقد أجرى جراى وكلاوس برنامج تجريبي طويل المدى على الأطفال السود المحرومين في سن ما قبل المدرسة ، لمحاولة تعليمهم المهارات المعرفية وتشجيع الدافع للإنجاز . وبرغم أن نسب الذكاء قد تزايدت إلا أن النتيجة لم تستمر بعد عدة سنوات في المدرسة ، وقد ساعد برنامج شارع سمسم في زيادة القدرة المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة : فمزيد من مشاهدة البرامج يؤدي إلى مزيد من القدرة . وقد أظهر تقييم نفس البرنامج في المكسيك أن الأطفال لم يتعلموا نفس المهارات الموجودة بالبرنامج فقط ، بل حققوا مدى واسعًا من المهارات المعرفية أيضًا .

تعتبر اختبارات الذكاء أن مرحلة ما قبل المدرسة أفضل مرحلة للتنبوء بالذكاء المستقبلي ، وأن المهارات اللفظية تلعب دورًا مهمًا ومستقلاً عن الوظيفة المعرفية المستقبلة .

قد يكون أطفال ما قبل المدرسة أقدر من البالغين على حل بعض المسائل والألغاز ، وخصوصًا تحت ظروف يكون الحل المطلوب بسيطًا مثل التخلص من مواضيع مضللة والتي تبحث عن خطة ذكية خادعة .



تطور الشخصية والتطور الانفعالي

« تكشف الطفولة الرجل

كما يكشف الصبح النهار »

(جون ميلتون)

« لا ماضي ولا مستقبل لدى الأطفال

ولكنهم يستمتعون بالحاضر كما يفعل القليل منا »

(جان دي لا بروير)

إن أهم مواصفات الأطفال الصغار هي عدم الاستقرار في انفعالاتهم فالإحباطات الخفيفة مثل كلمة (لا) قد تجعلهم يبكون ، ولكن في الدقيقة التالية يمكنهم الضحك حين ندفعهم إلى ألعاب مثيرة .

وانفعالات الرضع أيضاً غير مستقرة بالطبع ، ولكن حديثي المشي ومن هم قبل سن المدرسة يبدون أكثر انفعالاً لأنهم أكثر وعيًا بالإحباط والرضا وبمثيرات البيئة من حولهم ، ولديهم مخزون من الاستجابات للتعبير عن حالاتهم الانفعالية ، وعندهم قدرة ليس فقط على الكلام بل يمكنهم الرفس ، والدفع ، والضرب ، والعض ، والتقبيل ، والتصرف بطرق محببة أخرى تجاه المحببين بالنسبة لهم . .

التطور الانفعالي

التمييز بين الاستجابات الانفعالية :

تتشابه كلمة انفعال مع معظم المصطلحات التي يستخدمها علماء النفس ، ويصعب تعريف الانفعال . ويمكن استعمال كلمة انفعال ليدل على تزايد أو انخفاض التوتر ، وعلى التحمل الشديد لمستويات متوسطة ومنخفضة من التوتر . وبالرغم أن لدينا دليل وحيد على أن الحالات الانفعالية تتكون من السلوك الملحوظ والمصاحب أو الناتج عن حالة توتر فمن المحتمل أن يكوّن الحديث عن الاستجابات الانفعالية أو السلوك الانفعالي أكثر دقة من الحديث عن الانفعال بحد ذاته .

تتوقف طريقة الاستجابات الانفعالية على الموقف الذي حدث فيه ، وكذلك على الاتجاه العام للسلوك الظاهر . وتتميز الانفعالات الإيجابية بالميل إلى الانسجام والرضا والحب والارتباط بالأشخاص الذين نريد أن نحافظ عليهم أو نبقى بقربهم ، في حين أن الانفعالات السلبية مكونة من نوعين : الخوف والغضب فاستجابات الخوف أو القلق تجعل الفرد يبتعد عن الأشياء أو الأشخاص الذين نرغب أن نكون بعيدين عنهم . واستجابات الغضب والهياج لها طابع مضاد ، فعندما ننزعج أن نغضب نشعر برغبة في تحطيم وإيذاء وجرح الأشخاص المسببين لتلك الاستجابة . وبشكل عام تظهر استجابات الخوف والقلق عندما نشعر بأننا غير قادرين على التعامل مع الموقف بشكل مناسب ، بينما تتميز استجابات الهياج والغضب بأنها متحدة مع مشاعر القوة والقدرة والمنافسة .

الاستجابات الانفعالية خلال فترة الرضاعة :

للحصول على رؤية صحيحة لتطور الاستجابات الانفعالية خلال الطفولة المبكرة . علينا النظر إلى الحياة الانفعالية للرضيع ، وقد تحدثنا عن هذا الموضوع خلال حديثنا عن الطفولة قبل بضعة فصول. ومع أن الأطفال لديهم انفعالات لا تحظى هذه الظاهرة بكثير من الاهتمام لدى الباحثين .

ويصر بعض علماء النفس على أن الاستجابات الانفعالية التي يمكن تحديدها لدى الرضع هي حالة عامة من الإثارة ، وأن الانفعالات التي نلاحظها هي الخوف والتقزز والغضب . ومع ذلك لاحظنا في الفصل السادس أن المواليد الجدد يبكون ويمكن تصنيفهم حسب حالتهم المزاجية : من الجوع أو الغضب أو عند الاستجابة لجروح . وهذه الحقيقة أن أمهات الأطفال يتفاعلن بطريقة مختلفة حسب نوعية وكثافة هذا البكاء حيث يفترض أن هناك تواصل أكثر دقة من الإثارة العامة التي حدثت .

يبدو أن هناك تسلسل عالمي للاستجابة الانفعالية في مراحل مختلفة خلال فترة الرضاعة . ومع نهاية الشهر الأول يبدأ الطفل بالتبسم عند رؤية أي وجه غريبًا كان أو قريبًا . وبوصوله إلى الشهر السادس يبتسم كثيرًا جدًا وليس من المهم أن يرى الطفل الوجهه ، فالأطفال الذين يولدون عمي يندمجون في ابتسامات متواصلة عند الستة أشهر . يبدأ الأطفال بين عمر ٤ و ٦ أشهر بالضحك عندما يُطرق خفيفًا على الركبة أو بالمفاجأة بالظهور فجأة للوجه خلال لعبة الاختباء ثم الظهور المفاجيء .

تظهر الاستجابات المرتبطة بالقلق في نفس الوقت تقريبًا . ورؤية غريب قد ينتج عنها استجابات « ناجحة » تشير إلى فضول أو غرابة ، ولكنها قد تكون الإشارة الأولى للتوتر أو الخوف . ويبلغ القلق قمته عند رؤية الغرباء في الشهر السابع ، بينما يظهر قلق الطفل من انفصاله عن الأم أو القائم برعايته في الشهر الثامن ويزيد في الشهر التاسع والعاشر كما أشرنا في الفصل السابع . ويختلف الأطفال عن بعضهم في تلك الاستجابات فيظهر البعض خوفًا بسيطًا من الغرباء ، ويظهر البعض خوفًا شديدًا . وفي أي موقف نجد أن الرضيع عندما يكون قريب من أمه يخاف من الغرباء بدرجة أقل .

الخـوف والقلـق

الأبحاث الخاصة بالخوف عند الأطفال :

تـبدأ حالـة الخـوف الطارئـة عـند منتصف السنة الأولى للمولود كاستجابة مع الرؤى الجديـدة كـرؤية وجـه غريـب أو ظهـور شيء ضـخم وغـير مـألوف ، وتحمـل جذورها من الميراث البـيولوجي تـبعًا لجـوردون وبرونسـون (Gordon & Bronson, 1970) . وقـد تتبع برونسـون الـتطورات الأبعـد لـلخوف المبكرعن طـريق فحـص الاخـتلاف في الاستجابات خلال الثمان سنوات الأولى من حياة الأولاد والبنات .

بـدأ برونسـون بقياس المؤشرات المبكرة للخوف على بعض الأطفال الرضع مع تحديد الوقـت المبذول في الـبكاء أثناء ملاحظة القائمين على هذه الدراسة لهم في مناسبات مختلفة خـلال العشـرة أشـهر الأولى مـن أعمـارهم أمـا بالنسبة للفترة بعد عشرة أشهر فقد لاحظ برونسـون إشـارات عديـدة مـن القلـق أو الغضـب أثـناء الـبكاء وسـجل ذلك على مقياس إستجابات يشير إلى درجة الخجل أو الخوف التي مثلتها تلك الاستجابات .

لقـد ارتبطـت مقاييس الخجـل خـلال الفـترة المـبكرة مـع الملاحظات التي تمت خلال السـنوات الـثمان اللاحقـة . وأثبتـت الارتـباطات أن الصـبيان كـانوا مـتوافقين جـدًا مـع سلوكهم ولم يـبكِ نصـفهم خـلال عملية الفحص التي تمت قبل أن يتموا ستة أشهر ، وهذه المجموعـة بكـت قلـيلاً خلال الفحص الذي تم خلال السنتين والنصف من العمر . والنصف الآخـر مـن الصـبيان الذيـن كـانوا يـبكون كـثيرًا قـبل أن يصلو لعمر السنة أشهر استمروا بالـبكاء كـثيرًا حـتى أصـبحوا بعمـر سـنتين ، وبعـد ذلك لم تبك أية مجموعة كثيرًا ، وخلال السـت سـنوات بعـد ذلـك تبين أن الصبيان الذين لم يبكوا خلال الطفولة الأولى أبدوا قليلاً من مظاهر الخجل ، بينما الذين بكوا مبكرًا كانوا أكثر خجلاً وغضبًا .



(أرثـر جيرسـايلد) أسـتاذ بكلـية التربية ، في جامعة كولومبيا ، وأحد الرواد عن خوف الأطفال .

أمـا البـنات اللاتـي شـاركن في هـذه الدراسـة فـلم يـبدين توافقًا للسلوك خلال نفس الفـترة ، كـان لديهن ميل لعدم البكاء المبكر وكان ميلهن للبكاء أقل من اللاتي يبكين كثيرًا بـين عمـر سبعة وتسعة اشهر ، ولم يعد هناك فرق بين المجموعات بعد ذلك ومن عمر سنتين وصـاعدًا كانـت البـنات اللاتـي تملـن نحـو عـدم الـبكاء خجـولات بعـض الشـيء أكثر من المجموعة الأخرى .

ولم يسـتطع برونسـون شـرح لمـاذا يظهـر الذكـور دون الإناث الخضوع لمستوى معين مـن الخـوف ؟ . ولكـنه لاحـظ أن الإنـاث مـن القـردة الـتي تربت في عزلة فقدن الإحساس بـالخوف بعـد تسعة أشهر من إطلاقهن ، بينما الذكور الذين خضعوا لنفس المعالجة لم يكونوا كذلـك . وفي الواقـع أن الذكـور الذيـن كـانوا يخافون منذ البداية بقوا كذلك حتى المراحل المبكرة لتطورهم على أقل تقدير .

وقـد أجرى (Jersild & Holmes) دراسة كلاسيكية لاستجابات الخوف عند الأطفال فطلـبا مـن الآبـاء والأمهـات أن يسـجلوا كـل لحظـة يعيشـها أطفالهم من (سن سنة إلى اثنى عشـر) وقد أظهروا الخوف خلال ثلاثة أسابيع في السنة الأولى ، وبمعدل ستة مرات في اليوم

بعمر سنتين ، ولكنها كانت أقل من أربعة مرات في اليوم للأطفال بعمر٣ سنوات ، ومرتين فقط في اليوم لدى الأطفال بعمر أربع وخمس سنوات .

وقد ارتفع الارتباط بين عدد مرات الخوف والذكاء كثيرًا بعمر سنتين ، مفترضًا أنه كلما كان الطفل ذكيًا بهذا العمر كان أكثر إحساسًا بالمخاطر في محيطه . وانخفض الارتباط بين الخوف والذكاء إلى صفر بعمر خمس سنوات .

الخوف والقلق :

عادة ما يكون القلق أقل شدة من الخوف ، ويصعب تحديد أسبابه مقارنة بالخوف . والشخص القلق أما أنه غير واثق لماذا هو متوجس خيفة أو يحدد أسبابًا غير منطقية لقلقه .

عادة ما تكون أحداث المستقبل مصدر أساسي من مصادر القلق لعدم القدرة على التنبوء بحدوثها. ويقلق الطفل من الزيارة المقبلة إلى طبيب الأسنان ولكنه يخاف عندما يجلس على كرسي طبيب الأسنان.

ومع أن القلق محبط ومزعج فإن له أعراضه الإيجابية ، منها أنه يحث الطفل على اختبار وتحليل الأحداث التي يمكن أن تكون مؤذية مما يجعله يتخذ طرقًا لحماية نفسه ويتجنب المخاطر غير الضرورية . أما القلق المتعلق بعلاقاته مع الآخرين فيقوده أيضًا إلى الحدس عن رد فعلهم تجاه موقفه ، ويلعب ذلك دورًا هامًا في التنشئة .

والأعراض السلبية للقلق معروفة أيضًا . وفي شكلها الحاد يمكنها أن تمنع الطفل من الحركة وتمنعه من التفاعل بطرق فعالة مع البالغين أو الأقران . وأكثر من ذلك فإن الأطفال الذين يودون أن يكونوا فضوليين . ولديهم دافع لاكتشاف واستطلاع بيئتهم . يجعلهم القلق غير قادرين على التعلم .

العنف وتخييلات الأطفال :

يعتبر التلفزيون السبب الرئيسي لخوف وعنف الأطفال لأن ما يعرضه وهم وليس حقيقة ، ولهذا فإن السؤال المطروح إلى أي مدى يؤثر هذا الوهم على الأطفال وسلوكهم . وقد بينت الأبحاث نتائج غامضة ، ولكن الفكر السائد يرى أن تقديم العنف في التلفزيون

يحتمل أن يثير العنف في الأطفال ، ويشجع الأطفال على تقليد السلوك العنيف المصور على الشاشة ، يزيد تقبل السلوك العدواني .

يرى الكبار عادة أن الأطفال يجب أن يتعلموا أن يتسلوا بالأوهام العنيفة . ومع هذا فمن الممكن أن يكون الإنسان مبرمجًا بيولوجيًا للملاحظة والتفكير في العنف بما فيه من إثارة ومتعة وجاذبية . ويقترح بعض الباحثين مثل (لويس باتيس أميس Loise Bates Ames 1960) أن هذه الميول تظهر في سنوات مبكرة . وقد حللت أميس القصص التي ذكرها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين اثنين إلى خمس سنوات ، فوجد أن هناك نفحات عنف حين يروي الطفل قصة (أنه قُتل) ، وحوادث عدوان (أكله أرنب) .

ومع أن الأطفال الذكور يذكرون قصصًا أكثر عنفًا من الإناث ، فلم تكن الاختلافات كبيرة فكانت ٧٠٪ للذكور ٦٨٪ للإناث . وأعلى مستوى للعنف المتخيل عند الأطفال موجود لدى الأطفال بعمر ثلاث سنوات ونصف ، وأقل درجة بالنسبة للجنسين بعمر ٥ سنوات الذين ذكروا ٦٧٪ من القصص التي تتحدث عن العنف.

وكانت طريقة أميس لجمع القصص بسيطة فتأخذهم في مكان جانبي في (الحضانة المدرسية) ثم تطلب منهم أن يخبروها قصة ، فإذا تردد الطفل فيتعجل الملاحظ القول عما سوف تكون قصتك اليوم ، وهذا هو المفتاح لجعل الطفل يتكلم .

وقد قام (Sears, Rau & Alpert, 1965) بمجموعة من الدراسات على أطفال الحضانات باستخدام لعب عرائس متخيلة ، واكتشفوا أن هناك ارتباطًا سالبًا بين عقاب الأهل وقصص الأطفال العنيفة ، فالأطفال الذين عبروا عن موضوعات عنف في لعبة العرائس هم الذين تلقوا أفضل رعاية من أهلهم . وهذا يدل على أنه ليس للأهل أي علاقة بالعنف الذي تعلمه هؤلاء الأطفال .

ويبدو أن للعنف الذي يظهر في تخيلات الأطفال طبيعة تلقائية ولا ينتج عن مثير خارجي . وتفسير هذه الظاهرة بسيط للغاية وهي أن للعنف قيمة تريد أن تعلن عن نفسها فهو ممتع ومثير . فأي طفل خال من الضغوط يتمنى أن يختلق أزمة ليعيش الحياة من حوله .





قد ينتج الخوف من حدث مرتبط بالجسم ، كالحقن مثلاً أو بمواجهة موقف اجتماعي جديد ، كمواجهة شخص غريب . ويتميز القلق - الذي يشابه الخوف - بإحساس غامض .

الغضب والعدوان

لقد جرت أبحاث قليلة نسبيًا حول استجابات الأطفال الانفعالية الإيجابية (الضحك ، والابتسام ، والتعبير عن الحب) وأبحاث كثيرة حول الاستجابات السلبية وخصوصًا تلك المتصلة بالغضب (وهو حالة إنفعالية) والعدوان (سلوك مباشر ضد الآخرين وغالبًا ما يتصل بالغضب) والعدوائية (سمة شخصية متميزة بسلوك العدائية والتهديم) . لقد جذب الخوف والقلق بعض الانتباه لدى الباحثين ولكن ليس بقدر الغضب والعدوانية . ربما بسبب أن الأخيران يولدان مشاكل تتطلب تدخلاً أسرع .

وأكثر من ذلك ، فإن مظاهر السلوك الغاضب والعدوانية واضحة ويمكن ملاحظتها ، وبالتالي فهي جديرة بالبحث والدراسة . بينما السلوك الانسحابي المرتبط بالخوف والقلق أقل وضوحًا وقد لا يلاحظ .

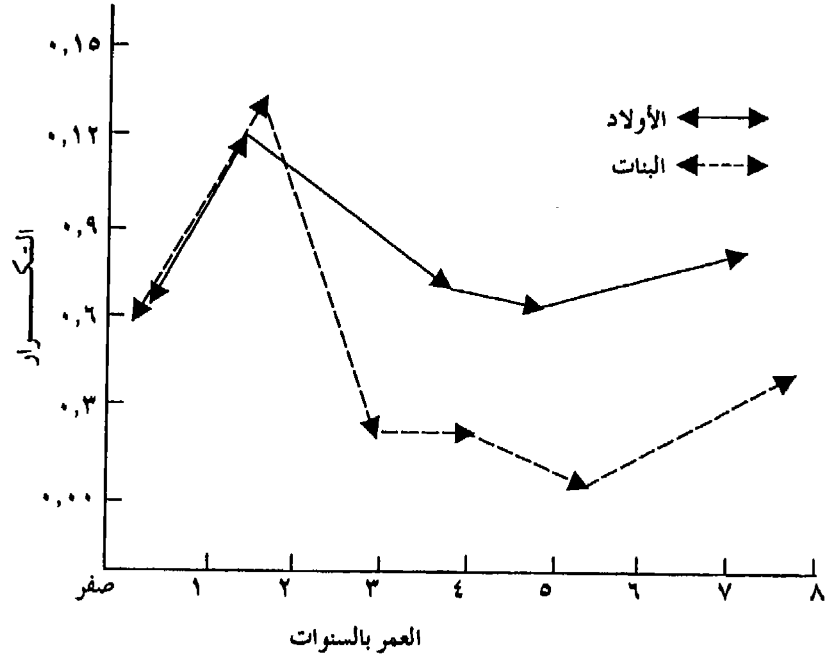
الأبحاث المهتمة بالغضب :

أجرت (Florance Goodenough) دراســة تقليـدية عن غضب الأطفال الصغار عام (١٩٣١) حيث حللت سجلات ٤٥ طفلاً بين عمر ١٢ شهرًا وأربع سنوات ، وفي كل يوم كانت الأمهات تسجل الأحداث الغاضبة التي تصيب أطفالهن مع تحديد الوقت والمكان والفترة المستمرة لذلك الغضب والسبب المباشر ونوعية السلوك الذي أظهره الطفل ، في خلال سجلات لفترات امتدت من شهر إلى أربعة أشهر . وقد جمعت (جود إنف) حوالي ١٨٠٠ حالة من الغضب المتفجر . وصنفت التعبيرات الغاضبة تحت ثلاث خانات : الطاقة العشوائية : مثل (الرفس العشوائي . أو الإمساك عن التنفس أو النواح) . المقاومة الحركية أو اللفظية : مثل (رفض التعاون أو الطاعة ، أو المقاومة المعلنة) . رد الأذى بمثله : مثل (العض أو الضرب أو الصراخ في الآخرين) .

وقد بين تحليل نتائجها أنه فيما بين سن سنتين إلى خمس سنوات يقل التعبير عن الغضب ولا يوجد تغيير في المقاومة الحركية أو اللفظية ولكن يزيد سلوك رد الأذى بالأذى ، ومع تقدم العمر يصبح التعبير عن الغضب أقل عشوائية ويتخذ شكل الاعتداء في أغلب الأحوال .

يلخص الشكل (١٠-١) نتائج جود إنف الخاصة بالفرق بين الأعمار والجنسين في تكرار الغضب . وتصل الاستجابات الغاضبة إلى حدها الأقصى في منتصف السنة الثانية ثم تنحدر بعد ذلك بشكل حاد بالنسبة للإناث وبشكل معتدل بالنسبة للذكور . ويتسق هذا الميل المبكر للذكور لكي يكونوا أكثر إثارة وعدوانية مع التطور الأخير ، ويذكر المسؤولون عن المدارس وعن الجانحين أن الصبيان يقومون بعدد كبير من مرات العنف والتصرفات المدمرة أكثر من البنات .

وقد أشارت (جود إنف) إلى أن أحد الأسباب الشائعة للغضب هو الصراع مع المسؤولين : فالكبار يطلبون من الطفل الذهاب إلى الحمام أو الحضور إلى المائدة أو غسل الوجه أو يرفضون السماح له أن يبادر ببعض الأنشطة أو أي رد فعل يتطلب عقاباً . ويعد المصدر الآخر للغضب العلاقة بين الأشخاص برفض الانتباه للطفل ، وعدم قدرته على التعبير عن رغباته ، ورفض المجموعة مشاركته النشاط الذى توزع بنتيجته اللعب أو الحلوى ، ومعظم هذه الحالات محبطة . ففي المصدر الأول نقاطع نشاطه أو نحد من حريته . وفي الثاني نمنعه من حاجته أو رغبته في شيء ما .



الشكل (١٠-١) ملاحظة دقيقة لتكرر الغضب في الساعة لعينة من الأطفال .



بعض الأطفال وخصوصًا الصبيان تحملهم محدود للإحباط وقد يكون رد فعلهم نحو الطلبات البسيطة وبعض التعليمات المنطقية هو الغضب والانفعال المفاجيء

عـادة مـا يقـود الغضـب عـند الأطفـال إلى العدوانـية أو يصـاحبها : وذلـك بالضرب والعـض والصـراخ والسـب ومـا شـابه . وهكـذا يـبدو وكأنـه حالـة وسـط بـين الإحـباط والعدوانـية . وكانـت ملاحظـات جـود إنـف متسـقة مـع الـنظريات السـائدة أثـناء تلـك الحقـبة وبالـتحديد أن الإحـباط يقـود إلى العـدوان . والعدوان دائمًا ما ينتج عن الإحباط . وقـد أدت هـذه النظرية إلى جدال وكثير من الأبحاث المهمة ، والتي أكدتها جزئيًا واختلف معها جزئيًا .

والدراسـة الكلاسـيكية الـتي أجـراها (Barkir, Dembo & Leuin, 1943) سُمح فيها للأطفـال باللعب بلعب جذابة ثم أخذت بعد ذلك منهم ، فبدا الإحباط تحت هذه الظروف وأدى إلى أنمـاط لعـب ذات نكـوص أقـل نضجًا بدلاً من الغضب أو العدوان . وقد أشارت نظرية الإحـباط ـ العـدوان إلى أن الأطفـال يتعـلمون كجـزء من عملية التنشئة الاجتماعية كيفـية الـتعامل مع الإحباط بطريقة أكثر نضجًا بأن يتغاضوا عنه وذلك بالتعبير عن الغضب بطريقة غير مؤذية أو التفاوض مع الإحباط وما إلى ذلك .

تأثير الثقافة على العدوانية :

في محاولات لجعل الأطفال اجتماعيين يحاول الأهل عادة « إطفاء » الغضب والسلوك العدواني . ومع ذلك يجب أن نلاحظ أن التعبير الحر عن الانفعالات حتى ولو بطريقة عدوانية يتحملها المجتمع في أمريكا الشمالية أكثر من المجتمعات الآخرى الأكثر تقليدية . ولكن لماذا يحدث هذا ؟ وإلى متى ؟ هي مسألة قابلة للجدل ولكن الأفراد الذين لاحظوا طريقة تربية الطفل من خلال هذه الثقافة ومن غيرها من الثقافات قد صُدموا لتسامح البالغين في أميركا الشمالية فيما يختص بعدوانية الأطفال .



الأولاد الذين ينشأون في ثقافة تسمح بالعدوان ، حيث يشاد بالمسدسات كتعبير عن الذكورة والقوة ، يعبرون عن هذه العناصر بطرق متخيلة خلال لعبهم

بينما يتدخل البالغون في أوروبا وآسيا بسرعة لحل أي جدل لفظي يحدث بين طفلين صغيرين ، إلا أن البالغين في شمال أمريكا يدعون الصغار يحلون مشاكلهم بطريقتهم ويتدخلون عندما يصل العراك إلى عدوان جسدي .

ويجد الأطفال الأمريكان نماذج عدوانية : فدراسة (Niem & Collard, 1972) التي أشرنا إليها في الفصل الثاني ، أظهرت أن الآباء والأمهات الأمريكان يتصرفون بعدوانية - باستخدام العقاب الجسدي - عن الآباء والأمهات الصينيين ، كما يشجع الآباء والأمهات الأمريكان أولادهم للدفاع عن حقوقهم ، ونجد كم كبير من العدوان في برامج التليفزيون .

الانفعالات ذات التأثير الإيجابي

كما لاحظنا آنفًا ، هناك أبحاث قليلة نسبيًا تهتم بالانفعالات الإيجابية ، فمعظم الأبحاث الخاصة بالنمو الانفعالي للأطفال تهتم بالعداء والعدوان والخوف والقلق . وقد أجري بحث منذ أربعين أو خمسين سنة خلت البهجة والتعبير عن السرور. بواسطة (Katherine, 1931) الذى قام بمسح عام عن النمو الانفعالي للرضع وقد لاحظ أن أول الانفعالات التي يمكن تمييزها كان الانبساط والذي ظهر فى أطفال أقل من سن ٣ أشهر ، وقد لاحظ أيضًا علامات الفرح والبهجة بعمر سنتين .

وقد قام (Leuba) بدراسة الضحك (١٩٤١) على ولديه الاثنين فوجد في الشهر السادس أو السابع استجابة الابتسام والضحك تجاوبًا مع دغدغة بسيطة متقطعة . وقبل نهاية السنة الأولى أصبح الضحك والابتسام مشروطًا برؤية الأصابع التي تنوي الدغدغة .

لاحظ واشبورن(Washburn, 1929) تطور الضحك والابتسام لخمسة عشر طفلاً من عمر ٨ أسابيع وحتى السنة وبانقطاعات عدة . وقد سجلت عدة استجابات وجهية لمثيرات مقننة قدمت في ملاحظة شهرية . ومن « المثيرات » التي استخدمها: ١ - أصوات

« مناغاة » . ٢ ـ لعبة « بخ » . ٣ ـ لعبة « الغميضة » . ٤ ـ « الوجه المخيف » الذي يظهر فجأة من تحت الطاولة . ٥ ـ التصفيق . ٦ ـ الدغدغة .

وكل هذه المثيرات كانت ذات تأثير في إنتاج بسمات لمن هم بعمر الشهر ولكن بعضها كان أكثر تأثيرًا لإنتاج ضحكات من البعض الآخر . فنصف الأطفال أو أكثر ضحكوا للعبة « بخ » والوجه المخيف والتصفيق ، ويعد الابتسام ـ كالضحك ـ استجابة اجتماعية ، ومن ثم من غير المدهش أن يرتبط ارتباطًا قويًا بالكلام لدى الرضع وهو مؤشر آخر للميول الاجتماعية .



لعبة الوجه المفاجيء هي لعبة اجتماعية عادة ما تثير الابتسام والضحك عند الأطفال والصغار الزاحفين .

الضحك والإثارة :

المثير الاجتماعي عامل أساسي في إظهار الابتسام والضحك ، وفي دراسة قديمة للانفعالات الإيجابية اكتشفت كاترين براكيت (Brackett, 1934) أن الضحك يحدث غالبًا في مواقف اجتماعية أثناء تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض ، واكتشفت أيضًا أن حوالي ٨٥٪ من الضحكات لدى مجموعتها حدثت في جلسات اجتماعية . والأكثر من ذلك أن يضحك الطفل عندما يضحك الأطفال الآخرون الموجودون في نفس المكان ، ويصبح الضحك قليلاً عندما يلعب الأطفال كل بمفرده .

وبالإضافة إلى ملاحظة الجلسة الاجتماعية للضحك جمعت معلومات كثيرة عنه ، وتبين أن ضحكات الأطفال الأكثر تكرارًا ظهرت عندما يكونون مشغولين بألعاب وأنشطة رياضية .

تتزايد قدرة الإنسان على التعامل مع الإثارة مع العمر . والأطفال الحابون أكثر قدرة على أن يتماشوا مع الإثارة من الأطفال الأكبر سنًا ويتزايد الاستمتاع بالإثارة حسب القدرة على التعامل معها .

وفي تجربة أخرى تبين وجود علاقة بين الاستمتاع بالإثارة الجسدية والعمر . قام طلاب وطالبات الكلية بدور المشرفين على التجارب ، وقاموا بدغدغة أو احتضان الأطفال بعمر ثلاث وأربع أو خمس أو ست سنوات . في المرحلة الأولى للتجربة يدغدغ كل طفل أحد المجربين ثم يحتضنه مجرب من الجنس الآخر . وفي المرحلة الثانية يختار الطفل أي من المجربين يفضل أن يلعب معه مع تبديل جنس المجرب ، وقد ظهرت فروق بين الجنسين من الأطفال . فالبنات في سن ثلاث سنوات يتجنبن احتضان المجربين الذكور . والنتيجة الأساسية هي نقص الرغبة في الاحتضان تدريجيًا وزيادة الرغبة بالدغدغة وبكلام آخر يحتاج الأطفال إلى كمية أكبر للإثارة مع زيادة العمر .

الضحك والمعرفة :

مـع أن الضحك والابتسام استجابتان انفعاليتان فإنهما يعتمدان على عناصر معرفية ، لقد توصلت كل من (Kreitler and Kreitler, 1970) أنه عندما يشاهد الأطفال بعمر خمس سنوات صورًا تجريدية لبعض الوجوه فإنهم يضحكون أو يبتسمون كلما أمكنهم تمييز هذه التجريدية ويضيفون إليها انتقادًا أو استهزاءً أو استغرابًا . ولا تؤدي بعض الأساليب المعرفية لاستجابات فكاهية : بل إلى وصف تفاصيل الصور ونقدها بطريقة لا علاقة لها بالموضوع ، الإشارة إلى نوعية الصورة دون التعليق على التجريدية ، وتحليل التجريد عن طريق الخيال ، ومحاولة فهم هذا التجريد بطريقة حقيقية ، وإنكار للتجريد .

وأجريت دراسة أخرى عن الضحك لدى الأطفال في الحضانة ، وعلاقته ببعض الأنشطة كالوقوع والقفز وما إلى ذلك ، وتوصلت الدراسة إلى أن الضحك يتم بعد انتهاء الحدث ، بعد القفز في حمام السباحة ، أو بعد رمي لعبة في الماء . أي يظهر الضحك بعد حل موقف غامض أي بعد الوصول إلى نتيجة النشاط الذي يقوم به الطفل .

وقد تبنى (Piddington, 1963) وجهة نظر نابعة من علم النفس الاجتماعي ، مقترحًا أن الضحك يخدم الطفل في المواقف الاجتماعية كطريقة لحل النزاعات أو الورطات ، وفي نفس الوقت يتناسب مع الحاجات الاجتماعية . يدعم صدق هذا التحليل حقيقة أن المثيرات المفاجئة المنتجة لضحك الأطفال الصغار من الممكن أن تولد الغضب أو الخوف تحت ظروف أخرى ، فمن الممكن أن يكون الطفل غير قادر على التقرير المبدئي هل يكون خائفًا أو غاضبًا ثم يحل هذا النزاع أو الورطة بواسطة استنتاج أنه لم يكن مهددًا حقًا . ونوعية المواقف المثيرة التي تُمكنه من الوصول لهذا الاستنتاج لا تكون على درجة من الدقة . وجدير بالاعتبار أن مثيرات (مثل المفاجأة غير المتوقعة والمذكورة آنفًا) باعثة على السرور أو عدمه (البالغ الموثوق فيه مقابل الشخص الغريب) . في أي حدث نجد أن الطريقة التي يرى بها الطفل الموقف تحدد إذا ما كان سيبتسم أم لا ؟ سيضحك أم لا ؟ .

تطور الشخصية

يختلف كل منا عن الآخر . ويلعب المظهر الجسدى أو الشكل العام الظاهري دورًا مهمًا في الاختلاف بالطبع ، ولكن ما يعطي أحدنا فرديته هو طريقة سلوك كل منا حيث يختلف بها عن غيره . ويمتد هذا الاختلاف بالذات إلى درجات بعيدة نتيجة للتعليم الذي اكتسبه خلال عمره ، وتعتمد الخبرة المكتسبة في نفس الوقت على المزاج الذي يتميز به في ردود الفعل والموجودة فيه منذ الولادة ، وربما يحددها الجينات الوراثية المختلفة بمعنى إن الاختلاف المزاج ناتج عن تفاعل الغدد الصماء والتفاعلات البيوكيميائية والعصبية ، وتختلف تلك التفاعلات بين الأفراد وترجع لعوامل وراثية .

وتوجد هذه الطباع داخل الإنسان وتتطلب تعليمًا ، وقد نجد حديثي الولادة مختلفين في رد فعلهم بالرضا والإحباط . وتختلف من مولود لآخر في درجة تعبيره عن التوتر والراحة والإثارة واستجابته لكل الحوادث الداخلية والخارجية .

ولا يختلف المواليد فقط في استجاباتهم مع العالم ، ولكنهم يميلون أيضًا إلى الاحتفاظ بأسلوب السلوك الذي يبدأون به الحياة . وهناك بحث وصف وجود تلك الأمزجة في دراسة طولية أجراها (Toman, Chess and Birch, 1970) على ١٣١ طفلاً في ٨٥ عائلة منذ ولادتهم ولمدة ١٤ سنة . وتبين أنه يمكن تقوية الطباع الموجودة منذ الولادة أو إضعافها أو ربما تعديلها بواسطة تجارب الحياة ، ولكنها تستمر عبر السنين .

وقد صنف الباحثون هذه الاتجاهات تحت تسعة بنود موضحة في جدول ١٠ -١ . وكانت هذه السمات واضحة في ثلثي الأطفال وقد اعتبر الباحثون أن معظم الأطفال « سهلين » وهم الأطفال الذين يتأقلمون مع وضعهم بسهولة ، وعادة ما يكونون في مزاج جيد ، ولديهم القليل من المشاكل في النوم والأكل . وقد صنف ١٠٪ من الأطفال بأنهم « صعبين » ، أي يتفاعلون بشكل غاضب وباندفاع عند محاولة السيطرة عليهم ، ويتضايقون من موقف غير متوقع أو جديد عليهم ، ولديهم مشكلات في النوم والغذاء والنظافة . قد صنف سُبع الأطفال تحت عبارة بطيئي الاستعداد . وهؤلاء كانوا غير نشيطين نسبيًا ويميلون للتفاعل بشكل سلبى ويتعاملون مع المواقف الجديدة بالانسحاب .

ومع أن الميول المزاجية تؤثر على كل مظاهر السلوك ، فإنها في تفاعلها مع الميول الأخرى تبدو أكثر وضوحًا . فالأهل أكثر حساسية خصوصًا تجاه اختلاف الطريقة التي يتجاوب بها أطفالهم معهم .

جدول (١٠-١) طباع الأطفال في دراسة طولية على ١٤١ طفل

النشـــــاط
١- مستوى النشاط : نسبة الفترات النشيطة للطفل بالمقارنة مع الفترات غير النشيطة أو الفترات السلبية .
٢- بداية الاستجابة : استعداد الطفل للاستجابة مع المثير ، تبعًا لشدة المثير المطلوب كي يستجيب الطفل .
٣- شدة رد الفعل : شدة استجابة الطفل .
٤- التناغم :انتظام الطفل في النوم والإستيقاظ والأكل والتخلص من الفضلات .
٥- التلهي : مدى استجابة الطفل للمثيرات الداخلية أو غير المألوفة لديه ومدى تغيرها لسلوكه .
٦- فترة استمرار الانتباه: طول الوقت الذي يقضيه الطفل في نشاط دون أن يتشتت انتباهه .
رد الفعل تجاه التجديد والتغيير
٧- التقدم والانسحاب : طريقة استجابة الطفل للغرباء والأشياء الغريبة والأوضاع الجديدة .
٨- التكيف: البساطة التي يتقبل بها الطفل للتغيرات في محيطه وأسلوب حياته .
الأسلوب الانفعالي
٩- نوعية المزاج :كمية الأحداث التي يعبر من خلالها الطفل عن ابتهاجه وفرحه وتعاطفه بالمقارنة مع الأحداث أخرى غير المفرحة .

وقد طور (Rowe and Plomin, 1977) مقياس لأبعاد الشخصية يستعمله الوالدان لقياس طباع الأطفال بين سنة وست سنوات . وقد صمم مقياسهما على أساس مقياسين استُعملا في أبحاث سابقة ، ويعرفنا على العوامل التالية الموضحة بأمثلة :

الاجتماعية : يأخذ الطفل وقتا طويلاً حتى يندمج ويتفاعل مع الغرباء .

الانفعالية : الطفل دائم الضوضاء والبكاء .

النشاط : الطفل على استعداد دائم .

فترة استمرا الانتباه : يستسلم الطفل بسرعة عندما تواجهه الصعوبات .

رد الفعل للطعام : الامتعاض من رؤية طعام جديد .

الهدوء : عندما يصاب بخيبة أمل نتيجة موقف غير متوقع يهدأ الطفل بسرعة .

أجـرى (Schaffer and Emerson, 1964b) مسحًا على الأمهات العـاملات فوجدا أكثرهن يسهل عليهن تصنيف مواليدهن «محبين للحضن» أم «غير محبين للحضن» . واستخدمن هذه الأوصاف للأطفال « المحبين للحضن » .

- « يعانقك بالمقابل »
- « يلتصق بك »
- « يطوقك »
- « قد يدعني أعانقه لمدة ساعة »

ووصف « غير المحبين للحضن » بمصطلحات مثل :

- « يدير وجهه إلى الناحية الأخرى ويبدأ بالصراع للتملص »
- « يدفعك بعيدًا عنه »
- « لا يهدأ وينتحب حتى يُسمح له بالعودة إلى سريره »
- « يرفس ويلوح بيديه ، وإذا أصررت سيبدأ بالبكاء »

لقد كان هناك فرق بين مجموعتي الأطفال . فمحبي الاحتضان مثلاً ينامون بالنهار بمعدل ١١٪ أكثر من النوم عند « غير محبي الاحتضان » ، وكانوا أبطأ في نموهم الحركي . غير محبي الاحتضان بدءوا بالمشي بعمر ٥٢ أسبوعًا في المتوسط بينما محبي الاحتضان بعمر ٥٥ أسبوعًا . ولهذا فإن المعانقة ليست سمة من سمات العزل ، ولكنها مؤشر إلى أنماط ناضجة من النمو .

الاستقلالية والاعتمادية

ناقشنا في الفصل السابع ظاهرة الرباط العاطفي بين الأم والمولود ، الذي يسبب الرغبة في كلا الطرفين بالتقارب الجسدي . وبالطبع تعد هذه الرغبة أقوى لدى المولود . فبينما نجد لدى الأم أدوار أخرى تلعبها تتناقض مع الرغبة في البقاء بقرب الطفل وإعطائه الحد الأقصى من الاهتمام ، يكون الطفل لديه دور واحد فقط وهو الاعتماد الكامل .

وعند منتصف السنة الثانية وأحيانًا قبل أو بعد ذلك تظهر تغييرات واضحة الملامح نحو التأكيد على الذات أو السلبية . فيعترض الطفل على أن يطعمه أحد ويطلب أن يطعم نفسه ويرفض الطعام لسبب غير محدد . فيصرخ إذا أخذ بعيدًا عن لعبة محببة إليه من أجل تغيير حفاض . وفي هذه الفترة اكتشفت (جود إنف) أنها الفترة التي يكرر فيها الطفل بشكل مستمر تفجر الغضب .

هناك مظهران من الوعي بالذات : الهوية والتعريف . وتكون الهوية إيجابية وتأكيدية : وتأتي من معرفة من نكون وتنمو من التحقق من أننا متشابهين مع الآخرين . فالذين تعلموا المشي حديثًا وبدأوا يشيرون ويسمون عيونهم وأفواههم وأنوفهم وآذانهم يبدأون الآن بتسمية عيون وفم وأنف وأذن أمهاتهم . أما التعريف فسلبي وتمييزي ، ينتج من معرفة الغير ومن التحقق من إننا مختلفين عن غيرنا .

أولى المؤشرات السلبية هي رفض مساعدة الآخرين. وتعد مرحلة السلبية أكثر ظهورًا عند هذه الحالة المبكرة من نمو شخصية الطفل. فهو يرفض روابط الاعتمادية ويحاول المغامرة بالاعتماد على النفس - بدرجة ليست كبيرة بالطبع - ولكن بعيدة كفاية لإعطائه الشعور بالاستقلالية .

تحقيق التوازن بين الاعتمادية والاستقلالية :

أجرى (Beller, 1955,1957a) سلسلة دراسات طلب فيها من مدرسين في الحضانات أن يصنفوا الأطفال على مقاييس لقياس الميول السلوكية التي تتميز بالاعتمادية والاستقلالية . وقد اكتشف أنه مع أن هناك ميولاً تجاه استقلالية محددة للأطفال ، فإن سمتي الاعتمادية والاستقلالية ليستا متناقضتين . بمعنى أن الأطفال المستقلين يظهرون بعض

السلوك الاعتمادي ، وبعض الأطفال الاعتماديين يميلون إلى إظهار بعض السلوك الاستقلالي .

ويتمسك بيلر بفكرة أن الاعتمادية والاستقلالية هما جانبين مستقلين من سلوك للأطفال . بمعنى أنه من الممكن أن تفكر في أن الطفل يتعلم أن يعتمد على الآخرين ويتعلم أن يكون مستقلاً في نفس الوقت ويدخل الطفل في صراع انفعالي كبير فيضاعف الضغوط العاطفية والضغوط للطفولة المبكرة .

الاعتمادية والاستقلالية في ثقافة هاواي :

تشير بعض الأبحاث عبر ـ الحضارية إلى أن طبيعة الصراع بين الاعتمادية والاستقلالية يسبب مشاكل للأطفال الذين ينمون في مجتمع مركب وصناعي مثل مجتمعنا والذي يشجع بشدة على الاستقلالية ، ولكنه يتطلب من الفرد أيضًا أن يعرف كيف ومتى يستغل الآخرين في المساعدة والنصح .

وقد قارنت دراسة (Gallimor et al, 1969) سلوك الأطفال ما قبل مرحلة المدرسة (الهوايين والأنجلو أمريكيين). وقد تم إعطائهم لعبة مشكلة « بازل » لحلها . وأعطوا توجيهات عن كيفية حلها . وقال الباحثون للأطفال « تقدم والعب بهذه البازل وإذا كنت تريد مساعدتي في حلها اطلب مني ذلك وسوف ألبي طلبك ونلعب سويًا إنها على كل حال لعبة صعبة » .

وقد بدأ أغلب الأطفال بالعمل باهتمام وانتباه لثلاث أو أربع دقائق ، ثم قل نشاطهم التدريجي وتوقف . وظهرت عند هذه النقطة اختلافات بين مجموعتي الأطفال : تبين أن ٩٣٪ من مجموعة الأطفال (الأنجلو أمريكيين) طلبوا المساعدة بشكل عفوي في مقابل ٢٣٪ من مجموعة الهوايين فقط . وأن ٧٧٪ من الذين لم يطلبوا المساعدة من الهوايين بدوا وكأنهم خائفين وغير مرتاحين .

ويرجع هذا السلوك إلى طريقة تعامل أمهات الهوايين مع أطفالهن التى تقيهم من الاعتمادية ، فبعد أن يستطيع الطفل الحركة والكلام تجعله يجد الاعتمادية متعبة . وتعاقب الطفل حين يطلب الانتباه أو المساعدة ، ويجبر على أن يعتمد على نفسه . في البداية

يستجيب الطفل لانسحاب الأم بمزيد من الطلبات وتعاقبه هي أكثر وترفض تلبية طلباته . وتيسر الأم انتقال الطفل من الاعتمادية إلى الاستقلالية بمكافأة السلوك الاستقلالي ، ثم تتوقف عن ذلك : حتى يتعلم الطفل أن يكافئ نفسه ولا يعتمد على مكافأة الكبار . وفي المدرسة لا يستجيب هؤلاء الأطفال لمكافآت المدرسين . وحين يصلوا إلى مرحلة الرشد لا يهتمون بإنشاء صداقات ويكونوا أقل استقلالية من غيرهم . ويبدون أقل قدرة لأن يثقفوا بأنفسهم اقتصاديًا وأن ينشئوا نسبة مرتفعة من حالة الرفاهية في ولاية هاواي .

وما يبينه هذا البحث هو صعوبة الاستقلال عند الأطفال حتى عندما لا تشجع الأمهات السلوك الاعتمادي . وكأن على الطفل أن يتعلم كيف يكون معتمدًا بشكل صحيح من قبل أن يصبح مستقلاً ، ومن ثم تتدخل مرحلة مبكرة جدًا للاستقلالية ـ وبدون مكافأة التقدم نحو هذه الاتجاهات وتتدخل في الإنجاز فيما بعد .

تطور مفهوم الذات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

لقد وصفنا كيف أن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة يطور درجات من الاستقلالية ، وذلك عند التحقق من أن الآخرين يختلفون عنه ويشبهونه فى نفس الوقت ومن الصعب القول إلى أي درجة تظهر علاقات أنا ـ أنت / ملكي ـ ملكك . ولا نعرف أيضًا هل أتت تدريجيًا أو دفعة واحدة . وربما هي مفهوم يؤثر على إدراك الطفل الداخلي والخارجي للذات وللبيئة ، مفهوم يزداد أهمية في بعض الأوقات عن غيرها .

«جلس مستر جونز إلى مائدة الإفطار ، بينما كانت ديلسى ١٨ شهرًا تتناول الحليب . وهو يأكل عادة قبل أن تأكل الطفلة ، ولكن ذلك كان يوم الأجازة . لقد جهز « التوست » والقهوة والعصير والبيض والجريدة كما اعتاد أن يفعل ، ولكن ديلسي التي كانت تطعم نفسها بسرور كبير شعرت فجأة بالإحباط ، فوضعت ملعقتها جانبًا ودفعت الجريدة بكلتا يديها بوجه والدها فأوقعت قهوته والعصير. لم يعبر مستر جونز عن غضبه فديلسي لم تكن سوى طفلة اهتمت بإفطارها .ثم أزاح الوالد كل شيء من أمام ديلسي يمكنها الوصول إليه ، ووجدها تنظف المنطقة حول صحنها » .

في هذا الموقف كان إدراك ديلسي لذاتها فعلاً ، حيث تريد أن تحدد مناطق نفوذها الشخصي . وكان كل ذلك مزاج استمر للحظة وبعدها بدقائق بدأت تشاهد التليفزيون .

تقييم الذات :

تعرف الذات تبعًا لمجموعة قيم تناسب شخصنا وسلوكنا الخاص . وعادة ما نتوقع أشياء مرضية من أنفسنا ونتوقع أن نتصرف بطرق تعجب الجميع . ونكون دائمًا على استعداد للدفاع عن تقييم أنفسنا ونصبح عدائيين أو نبدي معالجات دفاعية أخرى عن أنفسنا عندما يهددها شيء ما . فنشرح . موقفنا بالقول « كأني لست الشخص الذي أخطأ » ونمتلك مفهوم ذات إلى الدرجة التي تجعل لدينا ثقة بالنفس أو رضا عن سلوكنا .

في الواقع ، هناك درجات متنوعة من الرضا عن الذات . لا نقيم أنفسنا أحيانًا بشكل عال . قد لا نحب أنفسنا أو حتى نكرهها في بعض الأوقات . ولكن على كل حال فإن الذات هي شيء مهم جدًا بالنسبة لنا .

ويشارك الآباء والأمهات في تقييم الطفل لذاته . فقد يشعر الطفل في بعض الأوقات أنه غير مرغوب فيه أو غير ملفت للنظر أو ينقصه شيء ، ومن حسن الحظ تكون اتجاهات الآباء والأمهات إيجابية ومدعمة له .

مصادر مفهوم الذات :

مفهوم الطفل عن ذاته هو وعيه بما يعتقد كيف يبدو . أي مفهومه من وما هو ؟

إن الذات هي كائن اجتماعي إلى درجة عالية جدًا وهي كما قال عنها هاري ستاك سوليفان (Harry Stack Sullivan, 1947) « انعكاس لثناء الآخرين » . يتعلم الطفل « من هو » من الآراء والاتجاهات وتوقعات الآخرين نحو الفرد ، ولهذا فإنه من الواضح أن للمبالغة في الثناء والمديح أو الذم المتكرر عواقب غير سليمة وأثرها على مفهوم - ذات الطفل وصورة ذاته . ومن ثم إذا ما رأى الوالدان الطفل على أنه بليد أو سيء فلن تكون مفاجأة إذا ما تبين لهما أن الطفل يصدقهما ويتصرف بدرجة تشابه ما يعتقدون . وبالنسبة لأمه قد يكون «عزيزًا» وبالنسبة لطفل الجيران «سيئًا» وبالنسبة لأخته الكبيرة «حشرة» كل ذلك خلال ساعة واحدة . فكيف يمكن لطفل أن يُفسر كل هذه الآراء عنه ويطور مفهوم عن «من يكون؟» وأنها عملية ذاتية وليست مرتكزة فقط على آراء الآخرين ، ولكن أيضًا على طباعه وتجاربه الماضية والحاضرة .

تأثير جنس الطفل:

في مرحلة ما قبل المدرسة ، وربما في الأشهر الأخيرة من حياة الرضيع ، يصبح لدى الطفل وعيًا عن هويته الجنسيه ويبدأ أو تبدأ بإظهار السلوك الملائم تبعًا لهذه الهوية . سواء كان مفهوم الذات للذكر أو الأنثى محدد بيولوجيًا أو أنه تعلمه كنتيجة لما فُرض عليه من الكبار يحوي هذا المفهوم كثير من التناقض ، وخصوصًا بين علماء النفس السلوكيين في أمريكا الشمالية .



عند دخول الأطفال مرحلة ما قبل الدراسة يصبح لديهم مفهوم ـ ذات محدد : وكثير من الاتجاهات والقيم التي يستدمجونها في شخصياتهم ماخوذة من نماذج يقلدونها ، شعوريًا في اللعب أو الخيال ، ولا شعوريًا أثناء محاولاتهم للتفاعل مع بيئتهم .

تفضل وجهة نظر البيئية ، التي تتطابق مع السلوكيين ، فكرة أن الفروق بين الجنسين في السلوك ومفهوم الذات مكتسبة . وهناك مجموعة أبحاث توضح كيف يمكن للاتجاهات المرتبطة بالجنس أن تكون مكتسبة ، كما أن هناك كثيرًا من الاستعداد والبراهين اليومية التي تدل على ذلك .

ويمكن ملاحظة أن الأهل مثلاً يحاولون تعليم المولود أو الطفل المفاهيم والآراء والتي يعتبرونها ملائمة لجنسه سواء كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر . في بعض الأحيان يفعلون ذلك بخلق بيئة متناسبة مع جنس الطفل فحمام الفتيات الصغيرات بلون زهري أما بالنسبة للصبيان فيكون لونه أزرق أو أصفر وترتدي الفتيات (فستان) أحمر ، أما الصبيان فيرتدون البنطلون بلون أزرق أو أصفر وكذلك تختار الألعاب حسب جنس الطفل .

وأمل الأهل الذي يتردد بصوت مرتفع أحيانًا : « له جسم لاعب كرة قدم » « وابني سيصبح طبيبًا » و « هل ترى ذلك الأسود يا له من مهندس رائع » نلاحظ أن هذه الأمنيات لا تُذكر أمام الفتيات غالبًا .

فإذا كان التعليم يرتكز على جعل الأطفال يتبنون مثل هذه الأفكار ، يمكننا القول أن الجنس ينطبع في الطفولة المبكرة . وكثير من الآباء والأمهات يتجاهلون هذا التقليد ، فلا ينتبهون إلى ملائمة الألعاب إلى جنس الطفل فيعطون الشاحنة والعرائس للفتيات وللصبيان على حد سواء . ويُلبسون الجنسين نفس الملابس ونفس الألوان . ومع ذلك يبدي الأطفال المنتمون إلى هذه العائلات السلوك المناسب للجنس كما هو موجود لدى الأطفال المنتمين للعائلات أكثر تقليدية في اتجاهاتها .

ويمكن إرجاع الفروق بين الجنسين إلى التعزيز . ولكن الآباء والأمهات الذين يقصدون معاملة الأبناء بنفس الطريقة وجدوا أنفسهم يعاقبون أبناءهم العدوانيون ويساندون بناتهم المهذبات . وهذا محير ، لأنهم لم يعززوا عدوانية الأبناء بل عاقبوها . فلماذا لا يكونوا متعاونين كالبنات ؟

إجابة المهتمين بنظرية التعلم هي أنه بالرغم من المعاملة السلبية لعدوانية الأطفال الصغار ، تشير تلك المعاملة بطريقة أخرى إلى أنهم يتوقعون العدوانية وقد يكافئونه عليها أيضًا .

دراسة الفروق بين الجنسين من الحيوانات : هل يرجع السلوك المختلف بين الجنسين إلى طريقة معاملة الوالدين لأطفالهم أم إلى أن الآباء والأمهات يستجيبون للاختلاف « الموجود بالفعل » في أطفالهم ؟

أحد طرق حل السؤال هو النظر إلى الأبحاث الأولى. ونفترض أن سلوك القردة لم يتأثر بعد بالثقافة ومواقفها وقيمها ، فإذا وجدنا القردة تبدي أنماط السلوك المرتبط بجنس الكائن شبيهة بتلك التي يظهرها الإنسان فهذا الاكتشاف يقوي الاستنتاج ، بأن هذه الاستجابات ليست مكتسبة ولكنها محددة بيولوجيًا .

إحدى الدراسات التي تمت في هذا المجال أجراها (Mitchell and Brandt, 1970) فلاحظ سلوك الأمهات (لقرد الريزوس) تجاه أطفالهن ، ولاحظ أنهن أكثر معاقبة لأبنائهن وأكثر حماية للقردة الإناث . وأن سلوك الأطفال القردة هو مفتاح للتفرقة في المعاملة ، فالأطفال الذكور « الفاعلين » هم الذين يلعبون عادة مع أطفال آخرين لاستكشاف بيئتهم ليركضوا ويقفزوا (ومن ثم يتركون الأم) ويخيفون أطفالاً آخرين بينما القردة الإناث دائمًا مراقبات ويلعبن دورًا مسالما .

وجهة نظر أمومية للاختلاف بين سلوك الجنسين : بينت بعض المعلومات التي جمعها مشروع القبول للمدارس في بلتيمور أن أمهات الفتيات وأمهات الصبيان يختلفن في إدراكهن للسلوك الخاص بالأطفال . ويوضح الجدول (١٠-٢) الأسئلة التي طرحها الباحثون والإجابات المعطاة من أكثر من خمسمائة أم لأطفال بعمر ٤ أو ٥ سنوات .

ومع أن كل العائلات كانت من طبقة دنيا أو داخل الأحياء الشعبية ، فإن الاختلافات التي ظهرت بين الجنسين تشابه المسح الذي تم على أمهات يعشن في بيئة من الطبقة الوسطى . وهناك بعض الشكوك على أية حال عن الثقة في جدية الملاحظات : فقد أخبرتنا الأمهات أن البنات حتى في مرحلة ما قبل الدراسة ، أكثر نضجًا واجتماعية وتعاونًا ، والصبيان أقل منهن في هذه المجالات .

الفروق بين الجنسين والتعلم الاجتماعي : لقد ذكرنا سابقًا مشاكل الصبيان الصغار حيث يستمرون في إظهار العدوانية والسلوك غير السوي ، حتى عندما لا يدعمهم الوالدين . بل بكل تأكيد يحاولون إطفائه .

في مراجعة للأبحاث الخاصة بالتنشئة الاجتماعية للأطفال ، استنتجت الينور ماكوبي أن الأطفال يظهرون أولاً سلوكًا نمطيًا تبعًا لجنسهم ثم يقلدون الكبار من نفس الجنس . وأن الأطفال يعرفون جنسهم - ذكر أو أنثى - قبل اختيار المثل الأعلى الذي سيقلدونه .

أما التفسير الوحيد المتبقي فهو التفسير البيولوجي . فالعوامل البيولوجية قد تجعل الطفل يبدأ بنوع من السلوك المناسب لجنسه ، ولكن التفسير البيولوجي ليس التفسير الوحيد .

وقد اقترحت ماكوبي أن الأطفال يحتمل أن يطوروا مجموعة من المفاهيم أو الأحكام ، التي تتعلق بالسلوك الملائم لكل جنس ، وهذه الأحكام نابعة أساسًا من المعلومات المتوافرة عند الأطفال : كما يرون الآخرين يفعلون ، التعميمات التي يسمعوها : (يا أولاد لا تصرخوا) أو (أيها الفتيات الصغيرات لا توسخن ثيابكن) وعندما يرون الكبار يتصرفون بطريقة مختلفة عن أحكامهم ، فإنهم يتجاهلون هذا السلوك كشيء غريب أو محرج .

جدول (١٠ـ٢) اختلاف في إجابات الأمهات لأطفال بعمر ٤ و٥ سنوات لأسئلة المقابلة ، تبعًا لجنس الطفل .

الأسئلة	إجابات الأمهات: البنات	إجابات الأمهات: الصبيان
هل يحضر الطفل معه كتب من المكتبة ؟	نعم	صغير جدًا
هل هناك كتب أو مجلات في البيت (الأمهات تسمي الكتب)؟	غالبًا جدًا	قليل جدًا
ما هو الشيء المفضل من برامج التليفزيون لدى الطفل؟	برامج الأطفال	الرسوم المتحركة
هل يحب الطفل الاستماع إلى الراديو؟	نعم	كلا
هل للطفل أصدقاء كثيرون ؟	نعم	كلا
هل يقوم الطفل ببعض الواجبات والمشاوير لقضاء حاجة؟	نعم	كلا
هل يوافق الطفل على وضع ثيابه وألعابه بطاعة في المكان المناسب؟	نعم	كلا
هي يأتي سريعًا عندما تنادى عليه؟	في الغالب	أحيانًا أو كلا
هل يطلب أن تأخذه معك عند الخروج؟	غالبًا	أحيانًا
هل يحتاج لأن يعاقب؟	نادرًا	غالبًا أو أحيانًا
هل حدث أن لمس نفسه في أجزائه الخاصة علانية؟	كلا	نعم
هل يتهته الطفل ؟	كلا	نعم
هل يصبح الطفل شرسًا أو غير قابل للسيطرة عندما يلعب مع الأصدقاء؟	كلا	نعم

لقد لاحظنا ميل الأطفال لتطوير قوانين تنظم سلوكهم في سياق آخر : وتعلم اللغة. في الفصل السادس ذكرنا ملاحظة عن فكرة شومسكي ولينبرج أن الأطفال منظمين بيولوجيًا لتعميم طرق للكلام متوافقة مع اللغة الدارجة للأهل . ويفعلون ذلك بوضع قواعد للغة ، والتي تكون مبسطة جدًا في مراحلها البدائية . وترتكز هذه الأحكام على التعميمات المأخوذة من اللغة التي يسمعونها حولهم .

يبدو أن تطور التنميط الجنسي يسير عبر خطوط مشابهة . ويعمل كمرشد للميول الطبيعية ، فالأطفال يحددون جنسهم ويبتكرون مجموعات من القوانين التي تخدم كدليل : (وبما إنني صبي سوف أبقى مع الصبيان الآخرين في الخارج في ساحة اللعب وأفعل ما يفعلون) أو (بما إنني فتاة سأبقى مع الفتيات في الداخل وأفعل ما يفعلن) كل من تعلم اللغة والتنميط الجنسي هي أبعاد للتنشئة الاجتماعية ، ولهذا من المفترض أن يعمل كل طفل حسب طريقته خلال العملية بتطوير قوانين التي يتبعها كدليل ثابت .

سنشير فيما يلي إلى دراستين من بين عدة دراسات تمت حديثًا حاولت الأولى تحديد البدايات المبكرة للتنميط الجنسى . وأظهرت الثانية جمود قواعد التنميط الجنسى بمجرد أن يحدد الطفل جنسه .

وفي الدراسة الأولى تم ملاحظة الأطفال من الجنسين بعمر ٢٠ شهرًا داخل بيوتهم ، ويقدم لكل طفل ثلاث ألعاب مناسبة للذكور (شاكوش ـ سيارة ـ مسدس) وثلاث ألعاب مناسبة للإناث (إسورة ـ عروسة ـ مكواة) وقد سجل لكل واحد منهم عدد المرات التي لعبوا فيها بكل من اللعب المناسبة للذكور والإناث ، ثم سجلوا إذا ما كان الطفل يقلد هذا السلوك الظاهر .

وقد أشارت النتائج فى جلسة اللعب الحرة ، أن الأطفال فضلوا اللعب بالألعاب المناسبة ـ لجنسهم . فقلد الصبيان الألعاب المناسبة للذكور ، بينما قلدت الإناث السلوك المرتبط بألعاب الإناث .

ولاحظ كل من (Harper and Sanders, 1975) أنماط اللعب في الحضانات لمدة سنتين ، وتوصلا إلى أن الأولاد بذلوا وقتًا أطول خارج البيت يلعبون بالرمل فوق الجرافة ، بينما بذلت الفتيات وقتًا أطول داخل البيوت بالأشغال اليدوية وبألعاب المطبخ ، حتى إذا كان أفراد الأسرة يتبنون للحركة النسائية ويهتمون بالمساواة ويشجعون الفتيات باللعب خارج المنزل ، كما تبين أن الثياب لست هي العامل أيضًا . فالفتيات اللاتي ارتدين البنطلون الجينز لم يبذلن وقتًا أطول في اللعب بالرمل من الفتيات اللاتي يلبسن الفساتين . ولا يمكن لأي من الجدلين السابقين أن يفسرا إن كان الاختلاف في سلوك الجنسين يرجع إلى عوامل بيولوجية أو إلى تأثيرات بيئية ، والإنسان كما لاحظنا سابقًا هو أكثر الكائنات مرونة . يمكنه تعلم تشكيلة متنوعة من نماذج السلوك . والحقيقة أن التنميط الجنسي للسلوك يختلف من ثقافة لأخرى ، خصوصًا بين السكان الأكثر بدائية من العالم ، كما بينت مارجريت ميد في دراسة أنثربولوجية عن العادات وشخصيات سكان القبائل في غينيا الجديدة .

وهناك اختلافات عبر ثقافية في التنميط الجنسي . وهناك بعض الميول السلوكية والتي من المحتمل أن تكون موروثة (تأثيرات بيولوجية) . وأكثر هذه الميول انتشارًا هي ميول الذكور لأن يكونوا عدوانيين أكثر من الإناث ، وحتى ميد اكتشفت أنه بالرغم من أن السلوك البينشخصي عند الرجال في القبائل البدائية يتسم بالتقبل والتدعيم والرحمة، لا يزال الرجال هم الذين يعلنون الحرب ضد قبائل أخرى ، ولهذا فإن الميل لا يعني أن الأطفال الذكور محكوم عليهم مصيريًا أن يكونوا عدائيين .

وكما أشار ماكوبي (Maccoby,1973) فإن الاختلافات البيولوجية بين الجنسين لا تعني أن الصبيان عندهم عدائية حتى وإن لم يصلوا إليها : بل عندهم استعداد أكبر لتعلمها . ومن المهم أن يكون السلوك العدائي لكلا الجنسين خاضع للتعديل والتحسين .

ملخص الفصل العاشر

انفعالات الأطفال الصغار غير مستقرة ، فالأطفال لديهم ميل إلى القيام بردود فعل بطريقة قوية للخبرات المحبطة أو للمكافأة ، والانفعال كلمة صعبة التعريف . تتميز الانفعالات الإيجابية بالقيام بالسلوك ، والخوف والقلق ، والهروب والتجنب .

تأخذ انفعالات حديثي الولادة شكل الإثارة المعممة ، فبالرغم من أن البكاء يشير إلى الجوع ، فقد يشير أيضًا إلى الغضب والألم . وتظهر الابتسامة في نهاية الشهر الأول وتصل إلى قمتها في الشهر الخامس أو السادس ، ويظهر الضحك حينما يكون الطفل فى الشهر الرابع إلى السادس .

ويبدو القلق على شكل تجهم عند رؤية الطفل للغرباء ويظهر في منتصف السنة الأولى من عمر الطفل . وبعد أشهر قليلة يعبر الطفل عن قلقه عندما ينفصل عن القائم برعايته ، وفي دراسة طولية عن الأطفال الذكور الذين يبكون كثيرًا خلال فترات للطفولة المبكرة يميلون للحذر في المواقف الغريبة عليهم . بينما الذين لا يبكون أقل توترًا وأقل خجلاً .

أما الفتيات فلا يظهرن هذه الاستمرارية مع الوقت . وهناك دراسة سابقة كشفت أن خوف الأطفال كان قويًا عندما كانوا بعمر سنتين ثم بدأ يقل بعد ذلك ، وعادة ما يسجل الأطفال نسبة عالية من الخوف عندما يسجلون درجات عالية على اختبارات الذكاء . ويظهر الخوف أكثر عند بداية المشي . ويصعب تحديد مصدر القلق مقارنة بمصدر الخوف ، ويكون القلق أقل شدة من الخوف . وفي تجربة تعرض فيها الأطفال لمواقف باعثة للقلق مال الأطفال إلى البقاء بقرب أمهاتهم أو لامرأة راشدة إذا كانت الأم غير موجودة .

وتظهر تخيلات العنف لدى الأطفال ، وفي مسح قامت به إحدى الدراسات توصل إلى أن ثلاثة أرباع الأطفال بين عمر سنتين و خمس سنوات تروي قصصًا ذات أحداث عنيفة . وبينت إحدى الدراسات أن هناك علاقة سببية بين عقوبة الأهل والروايات العنيفة في أثناء اللعب بالعرائس ، ومعظم الأبحاث الخاصة بانفعالات الأطفال ما قبل مرحلة المدرسة تهتم بالغضب والعدوانية ، ولا تهتم بالقلق والخوف وبالانفعالات الإيجابية .

وقد أظهر المسح الكلاسيكي الذي قامت به (جودإنف) أن استجابات الغضب تصل إلى حدها الأعلى خلال السنة الثانية من العمر ، ثم تبدأ بالانحدار بعد ذلك ، والانحدار ملحوظ أكثر بالنسبة للإناث . ويعتبر الإحباط الناتج عن العلاقات البينشخصية ـ خاصة الصراعات مع السلطة ـ سبب أساسي للغضب . فيؤدي الإحباط إلى الغضب في هذه المرحلة ، وكذلك إلى الأعمال العنيفة أيضًا . وقد أكدت الأبحاث نظرية (جود إنف) أن الإحباط يؤدي دائمًا إلى العدوانية بشكل جزئي .

إلا أن إحدى الدراسات لم تؤكد هذا الكلام وتوصلت إلى أن الإحباط قد يؤدي إلى سلوك غير ناضج وإلى الانسحاب . وتعتبر العدوانية لدى سكان أمريكا الشمالية مسموح بها في ثقافتهم أكثر من غيرها من الثقافات . ويرى المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي أن سلوك العدوان للطفل يزداد عند ملاحظة آخرين معتدين . كما أن حصول القدوة على إثابة لسلوكه العدواني يجعل الطفل يقلد سلوكه العدواني ولم تهتم الأبحاث بدراسة انفعالات الخوف والغضب . وقد لاحظت لوبا أن طفليها عند سن ستة أشهر بدءًا يبتسمان ويضحكان عند دغدغتهما . وبنهاية السنة الأولى أصبحا يضحكان عند رؤية أي إصبع يتحرك استعدادًا للدغدغة ، وأثبتت بعض الأبحاث العلاقة بين الضحك والوضع الاجتماعي والنشاط الجسماني . فكلما كان الطفل أكبر كلما كان اشتراكه أفضل في الابتهاج وتُصبح الدغدغة أمرًا مرغوبًا أكثر من المعانقة ، وقد يكون الضحك مفيدًا بشكل عام لأنه يحل صراعات عاطفية كثيرة ، وفي نفس الوقت يؤدي حاجات اجتماعية كثيرة . ويظهر الضحك في المواقف الاجتماعية ويثيره الدغدغة وغيرها من الألعاب .

يعطي التعلق في الطفولة مجالاً لحديثي المشي لتأكيد الذات أو حتى للسلبية . إن السلبية تعني طريقة للتعبير عن الاختلاف عن الآخرين ، بينما التعرف على التشابه يجعل حدوث التوحد ممكنًا . إن الاستقلال مقابل الشك والخجل . هو الصراع القائم أثناء مرحلة المشي تبعًا لاريكسون . وخلال مرحلة ما قبل المدرسة يدور الصراع حول المبادأة مقابل الإحساس بالذنب . وقد توصل بيلر إلى أن الاعتماد في الأطفال ليس ضد الاستقلالية ، وإن التوازن مطلوب . وقد أشارت الأبحاث التي أجريت على سكان هاواي والأنجلوا أميركان أن الأطفال يجب أن يتعلموا كيف يكونون معتمدين بشكل لائق من قبل أن يصلوا إلى الاستقلالية .

يمكن شرح مفهوم الذات للمتدرجين في المشي من خلال تقييم وتعزيز الإحساس بالذات لدى الطفل. وقد لاحظ (هاري سوليفان) أن الذات مكونة من انعكاس للمديح من قبل الآخرين . وأن الأطفال الصغار يطورون وعيًا عن هويتهم الجنسية في مرحلة مبكرة جدًا ، وذلك عندما يبدأون بإظهار نماذج السلوك التي تلائم جنسهم . وأما وجهة نظر البيئيين والتي تدعمها خبراتنا اليومية ، فترى أن تلك الاختلافات السلوكية متعلمة من الأهل .

ولكن الأطفال يظهرون (السلوك ، النوع ، الجنس) حتى ولو كان الأهل غير تقليديين ويميل الأطفال الصبيان لأن يكونوا أكثر عدوانية من البنات بالرغم من عدم تدعيم عدوانيتهم . وأثبت البحث حول (القرود) أن الاختلاف في تعامل الأهل مع الجنسين قد يكون نتيجة وليس سببًا لسمات محددة للجنس ، و(القردة) الأم أكثر معاقبة للأطفال الذكور وأكثر حماية للإناث منهم . والأطفال الذكور عدوانيين أكثر من الإناث وهن يندمجن بالسلوك الاجتماعي الداعم . وهذه الفكرة عن كون الذكور أكثر عدوانية تعد فكرة موروثة. ومتطابقة مع إحصاء عن الأمهات التي تقطن وسط المدن (الأحياء الشعبية) والذي يتبين أن أطفالهن من الذكور ما قبل سن الدراسة هم أكثر نشاطًا . وأن عدم الطاعة وعدم التعاون تظهر عندهم أكثر من البنات من نفس العمر .

وكانت وجهة نظر (ماكوبي) عن الجنس قادتها إلى استنتاج « أن الأطفال يُنمون أولاً التنميط الجنسي ، وبعد ذلك يقلدون الأشخاص القدوة من نفس الجنس » . ومن المحتمل أن يكون التنميط الجنسي محددًا بيولوجيًا على الأقل في مراحله الأولى . ولكن ما وراء ذلك يضع الأطفال مجموعة من القواعد التي تمكنهم التصرف الملائم تبعًا لجنسهم (ذكر أم أنثى) وهذا التبسيط يمكنهم من تعلم اللغة الأم . وأثبتت الدراسات أن نوع الجنس يظهر في السلوك حتى أثناء فترة الطفولة ويختلف التنميط الجنسي من ثقافة لأخرى وخصوصًا ضمن المجتمعات البدائية ، وهكذا يتبين أن السلوك الإنساني مرن . وتشير (ماكوبي) إلى أن الصبيان ليسوا أكثر عدوانية لأسباب بيولوجية ولكنهم أكثر استعدادًا ليتعلموا السلوك العدواني من البنات . ومع ذلك يمكن تعديل سلوك كلا الجنسين .



الفصل الحادي عشر

البيئة الاجتماعية : الوالدان والأخوة والأقران

« لا تظهر قيمة الزواج في أن الراشدين يُنتجون أطفالاً ، ولكن في أن الأطفال يُنتجون راشدين »

(Peter De Vries, 1954)

مع أن الانتباه إلى أن القائمين بالرعاية المفرطين أو الممسكين لها له تأثيرات اجتماعية ، إلا أن الأطفال حتى في الشهور الأولى يدركون أن تلك العناية مريحة أو مزعجة ، ومع الوقت يتدربون على المشي ، ويقدرون على المشاركة في التواصل مع العائلة . وتصبح المعاني الاجتماعية لسلوك الآخرين مهمة جدًا بالنسبة لهم وغالبًا ما تكون أكثر دلالة من المعنى الاجتماعي لذلك السلوك .

العائلة كبيئة اجتماعية

إن تفاعل الطفل مع القائمين برعايته يُمكنه من إشباع حاجاته الأساسية من أجل البقاء الحماية والحب ، ولكنه يحتاج إلى أكثر من هذا الحد الأدنى للنمو والتطور الطبيعي ، والعامل الإضافي الذي يمكن للعائلة أن تعطيه هو ما يمكن تسميته الإحساس بالأمن ، وهو الإحساس بأن الفرد يمكنه الاعتماد على الآخر . وقد شعر إريكسون (Erikson, 1963) بأهمية هذا الإحساس وأطلق عليه الثقة فوضعها في موقع متقدم من المراحل النفسية .

بنـاء العـائلة :

تعتمد مواصـفات العائلـة الـتي تمكنها من إرضاء الحاجة إلى الأمن على بنائها . ويعود البـناء بهـذا المعـنى إلى اسـتقرار العلاقـة الاجتماعية . وفي المجموعة ذات البناء الكبير يعرف الأعضـاء أدوارهـم ، كمـا يعـرفون مـاذا يفعلـون مـع الآخـرين في المواقـف المخـتلفة وماذا يـتوقعون مـن الآخـرين . ويتطلـب البـناء أيضـًا نوعـًا مـن التركـيـبة الهرمية للسلطة ، حيث يسـتطيع الأشـخاص عـلى القمـة تحديـد الأدوار وتسـجيل المخالفـات على الأعضاء الذين لا يتصـرفون بشـكل لائـق . وتعتـبر السـلطة التقلـيدية العائلية التي يمثل فيها الأب السلطة العلـيا والأم السـلطة الثانـية ، مـثلاً واضـحًا لبناء عالي التصميم في مجتمع تضعف فيه سلطة الوالدين ويصبح البناء العائلي أقل تماسكًا .

والبـناء العائلي مثل الأشكال الاجتماعية الأخرى حساس جدًا للاتجاهات الاجتماعية النفسـية خـارج العائلـة . ويمكـن للمجـتمع مـن ناحية أخرى أن يكون داعمًا للبناء العائلي وكذلـك يمكنه إضعاف محاولات الوالدين لوضع هذا البناء بشكله الصحيح . ومن الصعب أن يضع الوالدين درجة عالية من البناء في الوضع المدينة أكثر منه في الريف .

تـؤدى المهمات المتراكمة والتي يجب أن تُنجز في الريف بواسطة كل أعضاء العائلة إلى بـناء اجتماعي متماسـك ، ولكـنها تـؤدى إلى بـناء اجـتماعي أقـل تماسكًا في المجتمع خارج العائلة حيث تقل المهمات ، ونتيجة لذلك يوجه اهتمام أفراد الأسرة بعيدًا عن إنجاز الأدوار العائلية .

ومـن المحـتمل أن تكـون عائلـة الـيوم أقل بناءً من عائلات الجيل السابق . والمدنية هي سـبب الـتغير كمـا إن للوالديـن درجـة أعلى من التعليم ، وأكثر من ذلك يسود هذه الأيام تفكك كل أنواع الجماعات بما فيها العائلة .

العـوامل البيئية :

إن الظروف الطبيعية التي تسود في بيت ما هي إلا مظهر من مظاهر البيئة ، فهناك فرق كـبير بين أن يكـون البيـت نظيـفًا صـحيًا أو أن يكـون مليئًا بالغبار والقاذورات والصحون القذرة والثياب المتسخة الرثة .

وتبدو هذه الملاحظة واضحة في دراسة على تلاميذ الصف الخامس من مناطق السود في قلب (هارلم) ، وهي منطقة تعاني من ضائقة اقتصادية في قلب مدينة (نيويورك) ، وتبين أن نصف الأطفال يحصلون على درجات فوق المتوسط في الامتحانات بالقراءة والرياضيات . والنصف الآخر يحصلون على درجات أقل بكثير من المتوسط . ويزور المشتغلون في الشئون الاجتماعية من السود بيوت الأطفال ويقومون بسؤال الأهل فيكتشفون أن الأولاد الناجحين بيتهم نظيفًا ومرتبًا ، والناجحون يعيشون بطريقة أكثر نظامًا من أولئك الذين لم يحققوا درجات كافية فهم مثلاً : يقومون ببعض شؤون المنزل وتعتبر وجبة العشاء أهم الوجبات بالنسبة لهم ولم تكن وجبة خفيفة أو عابرة ، وعدد أفراد الأسرة أقل عادة . (Greenberg & Davidson, 1972)

وقد لاحظنا أن للإثارة تأثير مفيد على النمو المعرفي لدى الأطفال ولكن درجة النظام أو البناء في حياة الأطفال مهمة أيضًا ، فبعض البيوت غنية بالمثيرات فالمثير يُفرض على الطفل فيوجه إليه مناقشة واهتمام وعناق ولعب بشكل منظم فيكون لهذه المثيرات تأثير على المظهر الأكثر نضجًا للسلوك وهناك بعض البيوت كثير من المثيرات غير الظاهرة ولكن لا تتركز على الطفل مباشرة أو حاجاته : فالتليفزيون يبث لمدة ١٦ ساعة متواصلة وأكثر ما يكون ذلك في النهار وينشغل الكبار بالحديث بصوت عال أو بالشجار ، وحركة المواصلات قد تُسمع الضجة داخل البيت في المناطق الصناعية القريبة ، وهذا التعرض الشديد للمثيرات يؤدي إلى إرباك الجوانب المعرفية لدى الطفل فلا ينمو نموًا فعالاً .

ممارسات تربية الطفل :

بالرغم من أن هناك زيادة في كمية الأبحاث التي أجريت على بيئة الطفل أي البيئة البيتية للطفل فإن النقطة الهامة والتي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين هي تفاعله مع القائمين برعايته ، وتعتبر دراسات (Diana, 1967) واحدة من الدراسات المهمة التي تبين العلاقة المميزة بين شخصية الأطفال وتربية الأطفال . وفي بداية مشروعها قامت ديانا بعمل مكثف من أجل دراسة ارتباط سلوك ثلاث مجموعات من أطفال الطبقة المتوسطة ، بطريقة تربية الوالدين للطفل .

أجرت ديانا دراستها على ٣٢ طفلاً مختارين من مجموعة أكبر من ١١٠ أطفال تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٤ سنوات موضوعين في حضانة في مركز دراسة الطفل التابع لمعهد التطور الإنساني في جامعة (كاليفورنيا) في (بيركلي) ، وتم تقييم هؤلاء الأطفال على خمسة أبعاد شخصية وتشمل : السيطرة الذاتية واستدراج أو تجنب الآخرين والثقة بالنفس والمزاج الشخصي والميل للبقاء على علاقة إيجابية مع الأطفال الآخرين ، وقد رتب الأطفال حسب هذه الخمسة أبعاد ثم فرز الأطفال الذين كانت درجاتهم عالية أو منخفضة من خلال اختبار موقفي يقيم الاستجابة للنجاح أو الفشل في حل المشكلات . وتبقى ٣٢ طفل بعد هذا الفرز وقسم هؤلاء الأطفال إلى ثلاثة مجموعات (الجدول ١١-١) :

- النموذج الأول : ويتكون من ١٣ طفلاً سجلوا على أساس مزاج مرتفع (إتكالية ذاتية) (مبادر) (مسيطر ذاتيا) .
- النموذج الثاني : يتكون من ١١ طفلاً وصُنفوا على أساس انخفاض التآلف مع الغرباء والمزاج ، ولم يحصلوا على درجات مرتفعة في القدرة على استدراج الآخرين .
- النموذج الثالث : ومكون من ٨ أطفال والذين صُنفوا على أساس انخفاض الدرجة على الاعتماد على الذات ، السيطرة الذاتية والقدرة على استدراج أو تجنب الآخرين .

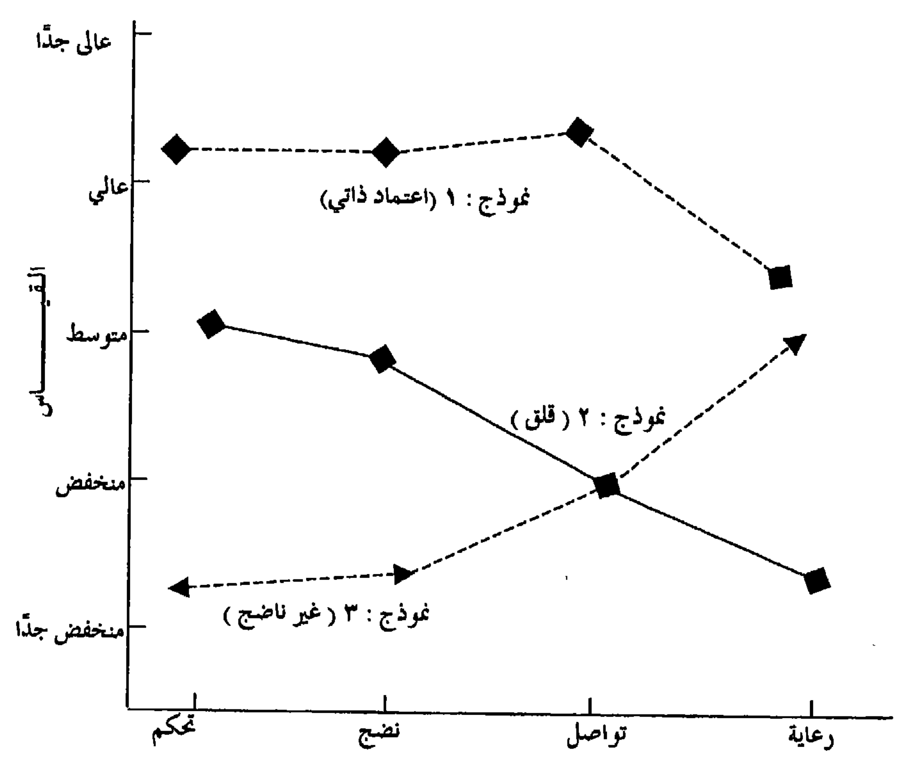
تم الإشراف على تقييم الوالدين لأطفالهم عن طريق زيارتين منفصلتين ، الزيارة الأولى لقياس سلوك الوالدين قبل الغذاء مباشرة حيث يكون المنزل في درجة ما من التوتر اختيرت الزيارة الثانية من قبل الأم بعد ذلك .

أخذت المجموعة الثانية للقياسات من ملاحظة الأم والطفل معًا في تعاملهما معًا . وتم تحليل المواد المجمعة من خلال هذه الملاحظات وكانت النتائج المأخوذة تحت أربعة بنود رئيسية : قدرة الوالدين على التحكم في الطفل ومتطلبات النضج والتواصل والقدرة على الرعاية . ويلخص الشكل (١١-١) العلاقة بين هذه المتغيرات والنماذج الثلاثة من سلوك الأطفال . ويشير مصطلح التحكم الوالدي في الرسم إلى أن الوالدين لديهما سلطة على الطفل فيستخدمان التعزيز حتى يطيعهما . أما متطلبات النضج الوالدي فيعني أن الوالدين يحترمان قرارات الطفل ويشجعاه على الاستقلالية ويدخلاه في تدريب على الاستقلالية في

مواقف مختلفة . أما التواصل بين الوالد والطفل فيظهر حين يشجع الوالدان الحوار وتعنى الرعاية الوالدية تدعيم وإرضاء الطفل باستخدام التعزيز الإيجابي .

الجدول (١١-١) الميول السلوكية مصنفة لثلاثة مجموعات من الحضانات مختارين على أساس الاختلافات الشخصية (Baumrind 1967)

النمط (١) (الطفل المعتمد على ذاته والمتحكم في ذاته والمهذب)	النمط (٢) (الطفل القلق والذي لا يرتاح والحزين)	النمط (٣) (الطفل غير الناضج)
الثقة	التراجع عن الموقف بتحمل عبء جسماني	متهور
يقبل اللوم	يتصرف بنضج كبير نسبة لعمره	يتعب في المدرسة * .
يتحمل الضغوط	لا يستمتع في (الحضانة)	قدير (في اعتقاده) * .
يعطي أهمية كبيرة للعب والعمل	يعاني من صعوبة إقامة علاقة مع الكبار عدا أمه	يتوجس خيفة (مرتاب) * .
يتبع إجراءات محددة في العمل	لا يأسف على خطأ ارتكبه	يصبح طفوليًّا أكثر أو عدوانيًّا عندما يؤذى * .
يساعد أطفال آخرين على التأقلم	يثرثر أو يبلغ عن الأطفال الآخرين	سريع الغضب * .
يندمج في مشاركة الأطفال	مخادع	يستغل الاعتمادية * .
	لا يحتاج لعدم الاحترام تجاه البالغين	يبكي بسهولة * .
	(بالإضافة إلى السمات المشار إليها بالعلامة * عند نمط (٣)	يضع أهداف سهلة لنفسه * .



الشكل (١١-١) مقياس لأربعة نماذج من سلوك الوالدين مرتبطة مع ثلاثة أنماط من شخصية الطفل .
النموذج (١) (الاعتماد الذاتي والسيطرة الذاتية والسبيل الموجه) .
النموذج (٢) (القلق ، وعدم الاستقرار وعدم الانتماء) والنموذج . (٣) (الغير ناضج) (Diana, 1967) .

وحسب الشكل (١١-١) يميل آباء وأمهات الأطفال في (نموذج ١) إلى تحديد قيمة عالية لمتغيرات السلوك الأربعة. والوالدين للأطفال القلقين (نموذج ٢) حصلوا على تقدير منخفض على ضبط الذات ومتطلبات النضج ، والتواصل أقل وغير مدعمين كفاية ويتواصل الوالدان مع الأطفال غير الناضجين بدرجة أقل ولكنهم أظهروا قدرًا من الدعم والرعاية (نموذج ٣) .

توصلت نتائج ديانا إلى أن أفضل الأطفال حصلوا على التحكم الشديد والحب ، وهم الذين توقع والداهم سلوكًا ناضجًا اندماجي تواصل جيد من أجل جعل هذه الحقيقة واضحة . وأكثر من هذا فإن الطفل غير الناضج الذي يمثل (الولد الفاسد) يحصل على سيطرة أقل لإظهار السلوك الناضج وعلى العكس بالنسبة للحس العام ، ومع ذلك فإن الطفل من النموذج ٢ يحصل فقط على قدر متوسط من الاهتمام عل شكل رعاية وعاطفة

داعمة . والطفل القلق الذي يحصل على درجة معتدلة من المراقبة هو في حاجة إلى النضج وأهله على أية حال متواجدين معه قليلاً وليسوا داعمين له .

وبعد ذلك توصلت (Diana,1971 b) في مسح أشمل لأطفال من حضانة في (بيركلي) بكاليفورنيا . بدراسة جوانب أخرى من العلاقات بين سلوك الوالدين وسمات الأطفال الشخصية . وفي العموم تطابقت نتائجها مع دراستها سنة ١٩٦٧ وأحد الأبعاد التي درستها هي الاستقلالية أي ميل الطفل للتصرف بطريقة غير نمطية ولكن بطريقة متفردة بالنسبة لشخصيته مما جعلها مركزة على التساؤل وتقليد البالغين . وبرغم أن علماء النفس قد رأوا من قبل أن التحكم الوالدي يؤدي إلى عدم استقلالية الطفل وإلى السلبية والاعتمادية الزائدة فإن ديانا قد وجدت أن الأطفال لا يتأثرون بسهولة بضغط الآباء والأمهات عليهم .

يشكل الأهل المتسلطون سلوك الطفل حسب مقاييس ثابتة من السلوك . وتعتبر الطاعة بالنسبة لهم مقياسًا محددًا بما فيه المعاقبة الجسدية المتكررة من أجل منع الانحراف ، ولا يشجع الوالدان المتسلطان الحوار مع الطفل بل يصرون على أن الطفل عليه أن يقبل الأوامر فقط .

ويوجه الأهل المتحكمون الطفل بطريقة معقولة وموجهة نحو هدف أكثر من المظهر الشكلي من السلوك . ويثبت الحوار اللفظي مع الطفل معقولية سياسة الأهل ومتطلباتهم ومع احتمال ممارسة تحكم حازم عندما لا يصل الوالدين والطفل إلى توافق ، فإن الطفل لا يهمش بواسطة التعليمات . ويبدي الأهل احترامًا للذات ولكنهم أيضًا يحترمون أبناءهم بطريقتهم الخاصة يتصرف الآباء والأمهات بطريقة عدم العقاب بل التوجيه مع الطرق التأكيدية مع مراعاة دوافع الطفل ، ويستشير هؤلاء الأهل أطفالهم في القرارات العائلية ويوضحون بعض المتطلبات للمسؤولية من أجل المحافظة على الشؤون المنزلية . ويتجنب الأهل أن يكونوا قدوة لتشكيل سلوك الأطفال يستعملها الطفل كيف يشاء . ومطلوب من هذا الطفل أن يحدد النظم الملائمة له .

وأوضحت أبحاث ديانا أن الأطفال لأهل متحكمين قد خرجوا بنتيجة أفضل من الأهل المتسلطين ، ويهدف المتسامحون لأن يكونوا أكثر صداقة وتعاونًا في توجهاتهم وأكثر إنجازًا من الأطفال الآخرين وتبدي الفتيات أيضًا ميلاً إلى الاستقلالية .



الآباء والأمهات الذين يتبعون نظام السيطرة الصارمة ولا يخافون من فرض متطلبات معقولة على أطفالهم أكثر مساعدة لهم لاكتساب النضج عند الوالدين الذين يتساهلون بإفراط أو الآباء والأمهات المتسلطين .

وهـذا مـا قـاد ديانـا إلى استنتاج أن الآباء والأمهات ييسرون للأبناء السلوك المسؤول اجتماعيًا وهم أنفسهم يتعاملون بطرق مسؤولة تجاه أبنائهم . وبإمكان الأهل الظهور بمظهر الـنماذج القويـة إذا لم يلغـوا السـبل باتجـاه أطفـالهم وهـو مـا يحـدث مع الأهل المتحكمين . اكتشـفت ديانـا أبعـاد السـلوك غـير المتوافق الـذي يرفضه الآباء والأمهات ، وأظهرت أن الأهل المتحكمين يميلون لأن يكون صبيانهم أكثر استقلالية .

تأثير ممارسات واتجاهات المربين

تعتبر الدراسـات الـتي شرحناها للتو مهمة لأن ديانا قد حاولت ـ من خلال الزيارات المنزلـية ـ وقـت العشـاء مـن تقييم الجـو العـام للعائلة وتأثيره على الطفل . وقد لوحظ تأثير الأب كعضو مؤثر في العائلة ليس فقط وقت العشاء ولكن أيضًا أثناء مقابلات الآباء .

ومـع أن بعض الدراسات الأخرى عن اتجاهات الوالدين وسلوكهم قد اهتمت بشرح الـتفاعل بين الأطفال وآبائهم وأمهاتهم فإن جميع هذه الدراسات تركز على الأم . فالأم هي الـتي تعـني الاتصـال الحـميم مـع الطفـل وهـي التي تتعامل دائمًا مع الباحثين والأكثر تشوقًا للتعاون معهم .

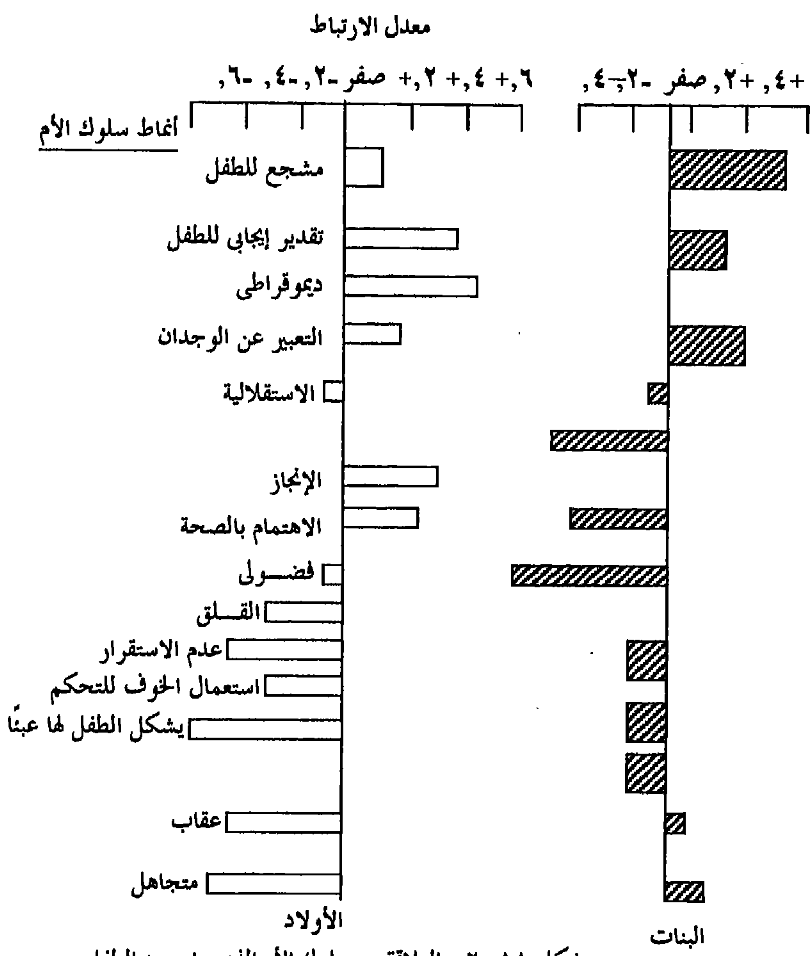
تأثير المربين على النمو المعرفي :

لقـد أجـرى الباحـثون الـتابعون لمعهد دراسات (بيركلي) أهم الأبحاث التي تُعنى بتأثير المربي على المدى البعيد أو القريب على الأطفال .

أجريـت دراسـة بواسـطة (Bayley & Schaefer, 1964) والـتي قارنـت عـدة أبعـاد للسـلوك الأمومـي المأخـوذة مـن خـلال ملاحظـات عندما كان الطفـل بعمر ٣ سـنوات أو أصغر، بمقاييس أخذت عنـدما أصبح أكبر أيضًا . وقد وضعنا أمثلة لاكتشـافاتهم في الشكل (١١-٢) والـذي يحـدد العلاقـات بـين الأم والطفـل وتسجيل مستوى الذكاء عندما أصبح الشخص بحدود سن ١٦ ـ ١٨ سنة .

نلاحـظ عـدة أشياء في الشكل (١١-٢) أولاً إذا كانت معاملات الارتباط دالة أم لا ، وأن للسـلوك الأمومـي الـتأثير الأكـبر ـ على المدى البعيد ـ على النمو المعرفي للصبيان أكثر مـنه عـلى البنات ، وبشكل أساسي على النماذج الأكثر سلبية للسلوك الأمومي . وتفترض الدراسـة أيضًـا أن الفتـيات أكـثر مقاومة وأكثر مرونة نفسيًا من الصبيان في كل الظروف ،

ومـع أن هـناك حـالات شـــاذة عـن هذه القاعدة تظهر الفتيات استجابات مع تشجيع الأم علـى الاسـتقلالية أكـثر من الصبيان . ويبدو أن ذلك أقل أهمية فيما يختص بالنمو المعرفي ، ولا يهـم في هـذا المجـال إن كانـت الأم تعطـيهن الديمقراطـية الكافـية أم لا ، ولا أن يكـون لمسـتوى الذكاء تأثير. ومن ناحية أخـرى فيبدو أنهن قابلات للخضـوع لمحاولات الأمهـات أكـثر مـن الصـبيان من أجـل تقويـة السـلوك الاعتمادي ولأن تُقحم الأم نفسها في حياتهن وخصوصياتهن .



شكل ١١ - ٢ : العلاقة بين سلوك الأم الذى يشعر به الطفل منذ ولادته إلى عمر ٣ سنوات وذكائه في عمر ١٦ - ١٨ سنة

(Bayley & Schaefer, 1964)

أما فيما يختص بصحة الطفل فيبدو وكأنها تؤثر بتسهيل النمو المعرفي عند الصبيان ، ولها تأثيرها المعاكس على الفتيات ، وتبدو التوقعات الأمومية والمتطلبات اللازمة للإنجاز ، مهمة بالنسبة للصبيان وأقل بالنسبة للفتيات . يبدو أن للموقف السلبي أو الرافض للأم تأثيرهما السلبي على الصبيان والفتيات الصغيرات . وللتعميم قليلاً للصبيان ميل إلى الاستفادة من الأمومة المكثفة ، ولكن تستجيب الفتيات بسلبية معها .

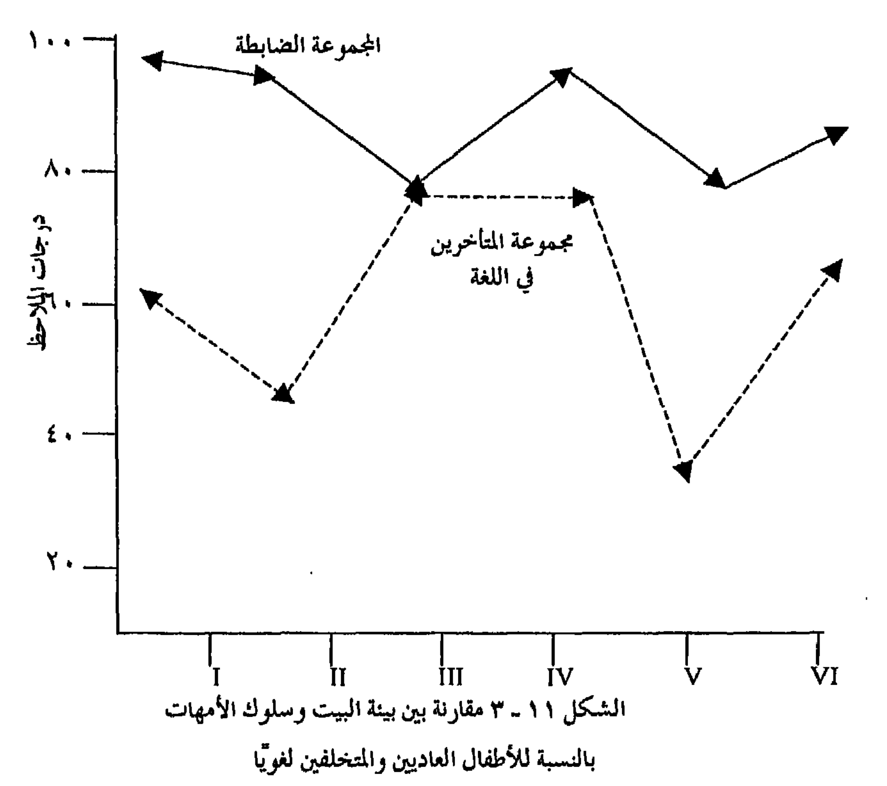
وفي دراسة عن مظاهر مختلفة من النمو المعرفي . اختار (Wulbert et al 1975) مجموعة من أطفال ما قبل الدراسة والذين كان ذكائهم على (مقياس ليثر العالمي) عاديًا ، ولكن تمكنهم من اللغة أقل من مستوى أعمارهم . وتمت مقارنة بيئة البيت للأطفال المتأخرين لغويًا مع بيئة بيت مجموعة من الأطفال العاديين (المجموعة الضابطة).

وتشير النتائج في الشكل (١١-٣) إلى أن أمهات الأطفال المتأخرين فى اللغة يبدين عاطفة أقل ، حيث يملن إلى استخدام تعليمات وعقوبات ويظهرن انشغالاً قليلاً مع أطفالهن ولا يقدمن مثيرات متنوعة .

وقد لاحظ الملاحظون المنزليون أن الأم في المجموعة التجريبية أكثر احتمالاً لمسامحة أطفالها وتتكلم معهم وتمتدحهم أمام الملاحظين . أما أمهات الأطفال المتأخرين فيتكلمن عنهم بطريقة انتقادية وغالبًا ما يصرخن عليهم ويوبخونهم ونادرًا ما يمدحنهم أو يمسحن على رؤوسهم .

وقد ظهر الاختلاف الأساسي بين مجموعتي الأمهات في المرتبة الخامسة : الانغماس مع الطفل . وبالرغم من أن أمهات الأطفال المتأخرين لغويًا واعيات لحاجات أطفالهن الطبيعية لديهن تفاعل قليل معهم ، وقد بدا أكثر وضوحًا بالنسبة للملاحظين أن التأخر اللغوي للطفل مصدر كبير لإحباط الأمهات وأن العلاقة المتبادلة بين الطرفين لم تكن مرضية لكليهما .

ولم يكن ذلك بسبب أن لدى الأطفال تخلف عقلي، بالطبع ، فعندما تمت مقارنة المجموعتين مع مجموعة ثالثة من المتخلفين عقليًا فإن الفرق لم يكن كبيرًا بين سلوك الأمهات من المجموعة الضابطة بالأمهات المتأخرين عقليًا . وكذلك لم يكن للحالة الاقتصادية والاجتماعية أي تأثير .



الشكل ١١ ـ ٣ مقارنة بين بيئة البيت وسلوك الأمهات

بالنسبة للأطفال العاديين والمتخلفين لغويّا

I الأم مستجيبة انفعاليّا ولفظيّا

II تجنب القيود والعقاب

III تنظيم البيئة وتنظيم الوقت

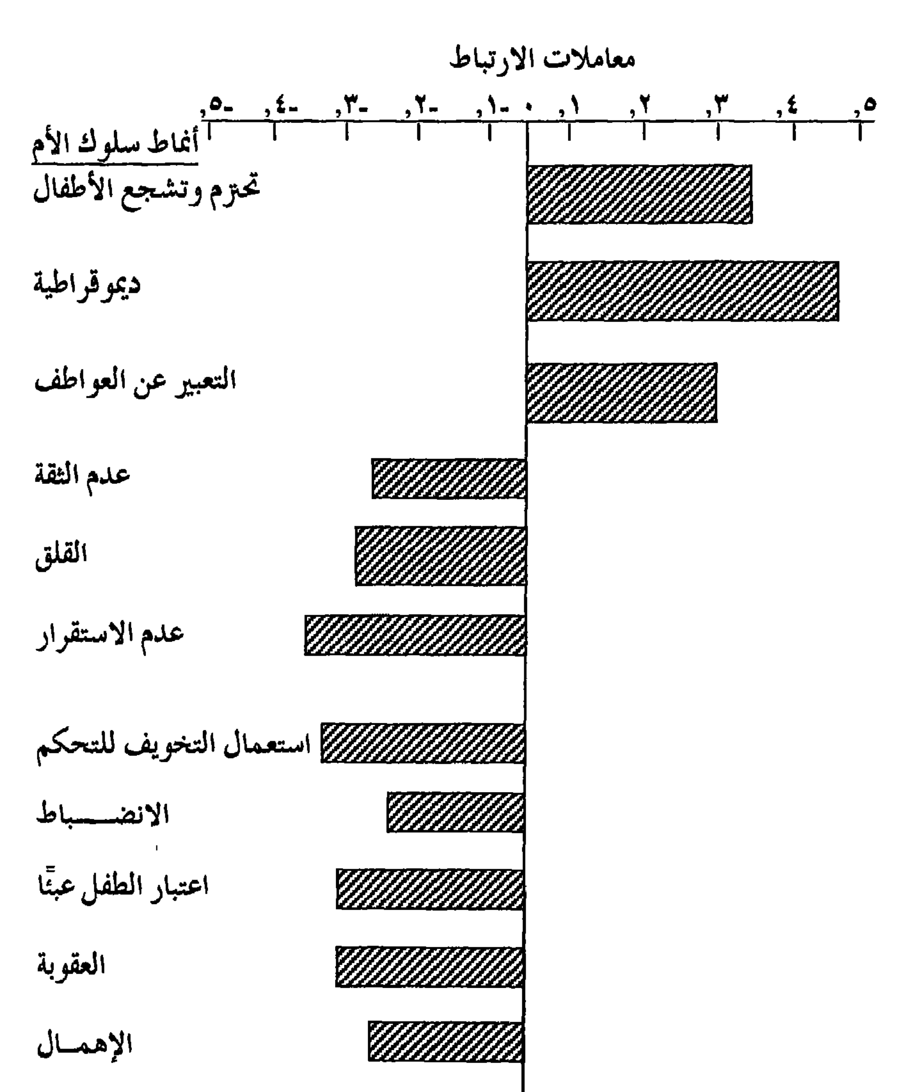
IV توفير ألعاب مناسبة

V انغماس الأم مع الطفل

VI فرص لتنوع المثيرات اليومية

تأثير المربين على النمو الاجتماعي :

لقد درست بايلي عام ١٩٦٤ تأثير السلوك الأمومي على النمو الاجتماعي والشخصي للأطفال ويوضح الشكل (١١-٤) رسوم بيانية للعلاقة الارتباطية بين بعض أنماط السلوك الأمومي مع الصبيان خلال السنوات الثلاث الأولى وكمية الصداقة التي يصنعها خلال السنة السادسة والسابعة من العمر . ومرة أخرى يبدو أن سلوك الأمهات العاطفي والديمقراطي يسهل الصداقة . بينما يبدو أن العداوة والعقوبة والسلوك الرافض معطلاً لها . وكذلك فإن هناك علاقة مشابهة بين سلوك الأمهات وتعاون الصبيان .



الشكل ١١ - ٤ الارتباط بين الصداقة في الأولاد بعمر ٦,٥ - ٧ سنوات وأنماط سلوك الأمهات التي مروا بها عند عمر ٣ سنوات

(Bayley, 1964)

تأثير الآباء على سلوك الطفل :

يمكن تلخيص التأثير الأبوي على النمو المعرفي عند الأطفال بعبارة : (الآباء مهمون جدًّا خصوصًا عندما لا يكونوا موجودين) . وهناك حاليًا أبحاث كبيرة عن علاقة غياب الآباء بالأطفال وسلوكهم ، وفي نقاشنا حول التأخير في الإشباع في الفصل الرابع شرحنا سلسلة من تجارب (Walter Mischel, 1974) التي من خلالها تعلم الأطفال كيفية التعامل

بطريقة حاسمة مع تأخير الإشباع مما يجعلهم يفكرون بطريقة رمزية تمثيلية للمكافآت المرغوبة أكثر من المكافأة نفسها .

وقد أجرى ميشيل أبحاثًا على تأخير الإشباع على مدى جيلين ، ووجد أن رغبات الطفل لتأخير الإشباع تتأثر تبعًا لحضور أو غياب الأب من المنزل ، وقد طلب ميشيل من أطفال غرب الهند أن يفعلوا مهمة أمامه ، فطلب منهم اختيار إما قطعة حلوى صغيرة في الحال أو قطعة كبيرة بعد أسبوع . فكان الأطفال من البيوت التي لا يتواجد الأب في المنزل، يرغبون في الحصول على الحلوى الصغيرة مباشرة . وكان تحليل هذا الأمر هو أن الأطفال الذين يكون آباؤهم خارج المنزل لا يتحملوا الانتظار لإشباع الحاجات والرغبات ، ربما لأن ليس عندهم ثقة في اعتمادهم على الكبار .

وقد قارن (Lynn and sawrey, 1959) الصبيان النروجيين الذين كان آباؤهم يعملون في البحر لفترة متصلة تصل إلى ٩ أشهر وأحيانًا حتى السنتين مع الأطفال الآخرين الذي يعيشون مع آباءهم ، فكانت المجموعة الأولى أكثر طفولية واعتمادية وكانت علاقاتهم مع قرنائهم ضعيفة ويشعرون بقلة الأمان أكثر من الآخرين الذين يتواجد آباءهم معهم .

لقد قيّم (John Santrock, 1975) النمو الأخلاقي لحوالي ١٢٠ شخص في مرحلة ما قبل المراهقة وخصوصًا من الطبقات الدنيا والذين يحضرون إلى مدارس التربية ، وكان نصف الصبيان من بيوت يغيب فيها الأب عن البيت والنصف الآخر من بيوت لا يغيب فيها الأب . فكان ثلثي الأمهات من البيوت التي يغيب عنها الأب مطلقات والآخريات أرامل . وقد وصف معلمي الطلاب المصنفين بغياب الأب بأنهم أقل تقدمًا في الحكم الأخلاقي . وتبين أيضًا أن أبناء المطلقات يبدون انحرافًا اجتماعيًا أكثر من أبناء الأرامل .

وفي دراسة مشابهة عن الصبيان الذين يعيشون في منطقة « ديترويت » قارن (Hoffman, 1971) القيم الأخلاقية والسلوك العدواني لمجموعتين من تلاميذ الصف السابع والذين صُنفوا على أساس اختبارات الذكاء والحالة الاجتماعية والاقتصادية ، في المجموعة الأولى : كان الأب غائبًا عن البيت لمدة ستة أشهر . وكانت العائلات الأخرى متكاملة ، وقد سجل الصبيان من العائلات التي الأب كان موجودًا فيها درجات أعلى من أولئك العائلات التي يغيب فيها الأب عن المنزل من حيث توجهات للشعور بالذنب عما يرتكب من أخطاء وهم أكثر التزامًا بالقيم الأخلاقية وطاعة للقوانين ، وسجل المدرسون أيضًا

ميولاً أكبر نحو العدوانية عند الصبيان حين يكون الأب غائبًا عن المنزل ، وقد لوحظ بعض هذا الميل لدى الفتيات ولكن بدرجة أقل ، واستنتج هوفمان أن غياب الأب عن المنزل يعكس التأثيرات على النمو الوجداني لدى الصبيان على الأقل في ناحية منه بسبب نقص النموذج الأبوي الملائم . وهناك أيضًا مؤشرات تدل على أن النساء بدون أزواج يمنحن أبنائهن عاطفة أقل من النساء اللاتي يتواجد أزواجهن معهن .





من الصعب تقرير مدى تأثير الأب على تطور الطفل (الأنثى والذكر) ويرى المتخصصون أن لتواجد الأب في البيت تأثير نفسي مهم وعادة ما كون إيجابيًا .

وقد استعمل (Blanchard and Biller, 1971) درجات المدرسة وتقييم المدرسين من أجل دراسة أطفال من الصف الدراسي الثالث المقسمون إلى أربعة مجموعات :

١- غياب مبكر : الآباء غائبون قبل أن يصبح الطفل بعمر خمس سنوات .

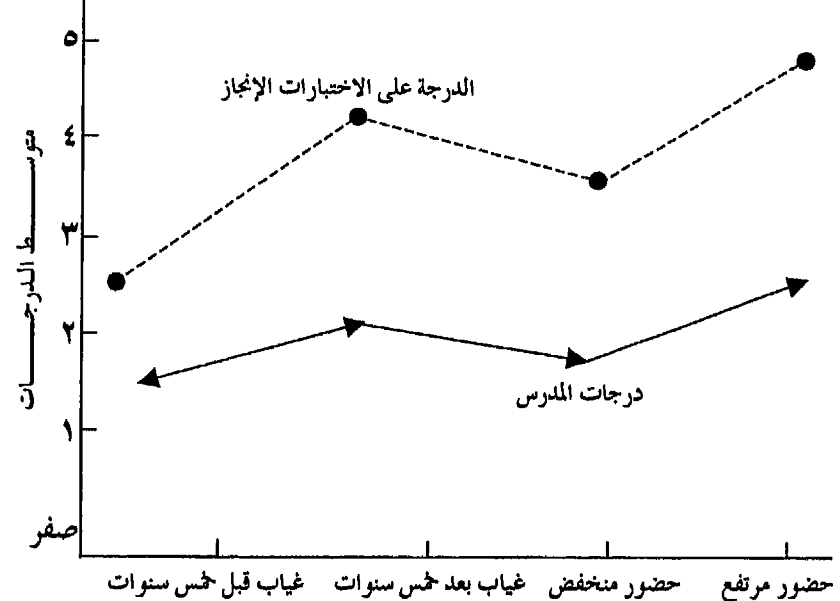
٢- غياب متأخر : الأب غائب بعد أن أكمل الطفل خمس سنوات .

٣- حضور منخفض : الأب متواجد في البيت أقل من ست ساعات في الأسبوع .

٤- حضور مرتفع : الأب متواجد في البيت أكثر من ساعتين في اليوم .

وقد أثبتت النتائج أن للغياب المتأخر والحضور المنخفض علاقة مؤثرة في الإنجاز الأكاديمي حسب الشكل (١١-٥) ، وفي الحقيقة فإن مجموعات الحضور المتدني ليست بأفضل من الغياب المبكر .

ويبدو أن سبب غياب الأب مهمّا ، ويقارن (Santrock & Wohlford, 1970) الصبيان الصف الخامس من الطبقة الدنيا ، حيث قد يكون آباءهم غائبين بسبب الوفاة أو بسبب الطلاق أو الهجر أو الانفصال . وتبين أن الأولاد من مجموعة الطلاق هم من أكثر المجموعات عدوانية وأقل تسامحًا في تأخير الإشباع .



الشكل (١١-٥) العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي ونقطة البداية لغياب الأب أو درجة حضور الأب بالنسبة للصبيان في الصف الثالث .

هل الآباء والأمهات مهمين ؟

وجد (Koller, 1971) أن ٦١٪ من الفتيات الجانحات في مدرسة حكومية تدريبية قد عانين من مأساة فقدان الأهل أو الحرمان ، وأكثر من النصف عانين من فقدان كلا الأبوين والثلث فقد الأب ، بالمقارنة مع ١٣٪ من الفتيات في مجموعة الضبط اللاتي عانين من حرمان بسبب فقدان الأهل .

لا شك بأن الأهل يلعبون دورًا مهمًا في نشأة الأطفال ، ولكن السؤال لا يزال مطروحًا هل بالإمكان أن يكون البديل قادرًا على القيام بالدور؟ . الحس العام يقول أنه لن يقدر وأن المجموعة التي تمنح العناية للأطفال في المعاهد الخاصة بالأطفال لا يقرون بإمكانية تعويض الخلل الحاصل من جراء المعاناة بفقدان الوالدين .

وهناك واقعة تعكس الصورة تمامًا حقق فيها (Tizard &Rees, 1974) الذين درسا أطفال ما قبل سن الدراسة في حضانة داخلية بريطانية خاصة بالعناية تمنحهم عناية فائقة على شكل اهتمام من قبل البالغين ومؤونة غنية من الكتب والألعاب والهدايا . وبعمر أربع سنوات تبنى عائلات من الطبقة العليا ٣٧٪ من الأطفال ، ونفس النسبة تقريبًا بقوا في المعهد أما الباقون فقد أعيدوا إلى أمهاتهم اللاتي يعشن في أحياء فقيرة وظروف صعبة في أغلب الأحوال .

وعندما قيم هؤلاء الأطفال على مقياس ويكسلر لذكاء ما قبل المدرسة كانت المجموعة المتبناة تملك أعلى درجات الذكاء (١١٥) ، والمجموعة الثانية هي المجموعة التي بقيت في المعهد وحصلت على ١٠٥ درجة وكانت الدرجات مائة على مقياس الذكاء بالنسبة لمن عادوا إلى أمهاتهم .

إن البيئة الغنية هي السبب في ارتفاع النسبة فإن ١٠٥ بالنسبة للذين بقوا في المعهد مقارنة مع ١٠٠ بالنسبة للذين عادوا لأمهاتهم يعتبر شيئًا مهمًا بالنسبة للتطور المعرفي المتوقع ، فإن تزويد الأطفال في المعهد بالكتب واللعب والتسلية والعناية سوف يؤدي إلى تحسين مستوى النمو المعرفي بعمر ٤ سنوات في علاقة مقربة ومستمرة مع أمهات بديلات .

تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للعائلة

لقد أهملت الحالة الاقتصادية والاجتماعية خلال السنوات المبكرة في أبحاث الأطفال كليًا . ولم يبدأ الاهتمام بهذا الشأن إلا بعد أن انتبه علماء الاجتماع أواخر سنوات ١٩٣٠ ، أن لدى علماء السلوك إثبات الارتباط الأكيد بين السلوك الجيد مع مستويات مختلفة من الوضع الاجتماعي والاقتصادى للعائلة ، كانت الدراسة الخاصة (بمدينة اليانكي) التي أجراها (Warner & Lunt, 1941) علامة فارقة في ذلك الوقت .

فقد فحص (Warner & Lunt) سلوك كل الأفراد في مرفأ صغير هو (نيو بري بورت) وفي (ماسا شوستس) لدراسة (من يتحد مع من؟) طلبوا من كل واحد أن يحدد ويصف كل السكان الذين يعرفهم . وقد حلل ورنر وزميله الوصف ما بين الأشخاص ، وصنفوا سكان المدينة الصغيرة إلى ٣ أقسام اجتماعية ، العليا والوسطى والسفلى . وكانت كل طبقة مقسمة إلى طبقتين أصغر مرتبة عليا ومرتبة سفلى .

وقد استخدم علماء الاجتماع طريقة ورنر مع بعض التحسينات ، فالطبقة العليا في كل مجتمع تعتبر امتداد للطبقة الوسطى ، والمرتبة العليا من الطبقة السفلى تسمى عادة الطبقة العاملة ، والمرتبة السفلى للطبقة السفلى هي الطبقة الفقيرة . مع أن الأسس الرئيسية لتقرير الطبقة الاجتماعية يستمر (من يتحد مع من ؟) فقد تبين أن نتائج التصنيفات مرتبطة ارتباطًا مع الحالة الوظيفية ومستوى التعليم ، ويستخدم هذين المتغيرين كمؤشر فعال عن الوضع الاقتصادي والاجتماعي وخصوصًا المستوى العلمي ، وتحتوي المرتبة العليا للطبقة الوسطى الأفراد الذين يضمون بعض الجامعيين ومعظمهم توصل إلى درجة علمية واحتل مناصب اجتماعية ووظيفية إدارية أو أنهم مالكي مؤسسات كبيرة للأعمال .

وتتكون المرتبة السفلى للطبقة الوسطى من كتبه وبائعين وعمال وحرفيين مهرة من التجار أو المشتغلين بالتجارة والتقنية ومالكي الأعمال الصغيرة . وهم أيضًا متخرجين من المدارس الثانوية ومعظمهم درس في مدارس فنية أو تجارية أما أعضاء الطبقة العاملة فقد أكملوا تعليمهم الثانوي ويعملون في وظائف متعددة تتطلب مهارات مختلفة . وأعضاء الطبقة الفقيرة لديهم تعليم بسيط ويعملون في وظائف لا تتطلب مهارات . تبعًا لمقاييس

قسم الصحة التعليمية هناك ١٦٪ من الأطفال في الولايات المتحدة سنة ١٩٧٦ من عائلات أقل من عتبة الفقر ، وبالأرقام ترتفع هذه النسبة إلى أكثر من عشرة ملايين طفلاً تحت سن ١٨ ، من مجموع الأطفال الذين يعيشون في بيوت فقيرة هناك ستة ملايين أبيض وأربعة ملايين من السود ٤٠ ٪ منهم من عائلات لا يوجد على رأسها أب .

المستوى الاقتصادي والاجتماعي وتربية الطفل :

إن الاتجاهات والقيم المرتبطة بالطبقات الاجتماعية المختلفة تولد سلوكًا عائليًا يؤثر على الأطفال وتطورهم بطرق عديدة . وقد لاحظ (Melvin, 1963,1969) أن الآباء والأمهات في الطبقة الوسطى يميلون إلى إعداد أطفالهم كي يعملوا حين يكبرون في وظائف يتم فيها أخذ قراراتهم بأنفسهم والعمل متعاونين مع الآخرين ، بينما يعد الآباء والأمهات في الطبقة العاملة أو الدنيا أبنائهم لاتباع قوانين واضحة . ولهذه الأسباب فإن الآباء والأمهات في الطبقة الوسطى يميلون إلى التأكيد على الاستقلالية والمهارة الاجتماعية واحترام الآخرين ، محتفظين بأن الحالة المزاجية للفرد تلعب دورًا في المهارات الاجتماعية لأن التعبير عن الغضب يجعل التعاون صعبًا ويعرض حق الفرد في العمل للخطر .

وهكذا فإن تدريب الطفل في الطبقة الوسطى يحتاج إلى تأكيد الفهم المنطقي ومناقشة المشكلات وما إلى ذلك . بينما تهدف عائلات الطبقة العاملة والدنيا إلى التأكيد على الطاعة والمعاقبة بشدة على الانحراف عن القوانين . ولوضع ذلك في معناه الصحيح ، فإن عائلات الطبقة الوسطى تميل إلى التصرف بطريقة المساواة أو الديمقراطية نحو أطفالهم بينما تميل العائلات الفقيرة إلى تبني طرقًا تحكمية أو تقليدية .

وفي دراسة عبر ثقافية بمنظار أوسع . طلبت نانسي (Nancy, 1975) من الوالدين من الطبقة الوسطى والطبقة العاملة من خمسة بلدان مختلفة أن يستجيبوا مباشرة لشريط مسجل عن طفل بعمر ٦ سنوات يطلب مساعدة ، ويذكرون كذلك انفعالاتهم . يشير الشكل (١١-٦) إلى الجنسية الخاصة بالأهل وتأثيرها على شراسة ردهم ، وكان رد الفعل في فرنسا وبلجيكا أكثر فظاظة وأقل تسامحًا من العائلات في إنجلترا وكندا والولايات المتحدة ، ولكن اللافت في الأمر هو أن الطبقة العاملة في كل بلد إنهم أكثر فظاظة من الطبقة الوسطى .

المستوى الاجتماعي والاقتصادي والنمو المعرفي :

في دراسة مهمة عن اختلافات الطبقة الاجتماعية على تربية الطفل أجرى (Bee, 1969) بحثًا على عينات من الطبقة الدنيا والطبقة الوسطى ، تشارك فيه الأمهات مع أبنائهن الأربعة أو الخمسة في جلسة مدتها ٩٠ دقيقة ، تبدأ في غرفة انتظار لمدة عشرة دقائق حيث يتم ملاحظة كلا المجموعتين من خلال مرآة ذات اتجاه واحد . وكانت الغرفة مفروشة بعدة أصناف من الألعاب وأرض الغرفة محددة بأشكال رباعية بحيث يمكن مراقبة الطفل وتحركه .

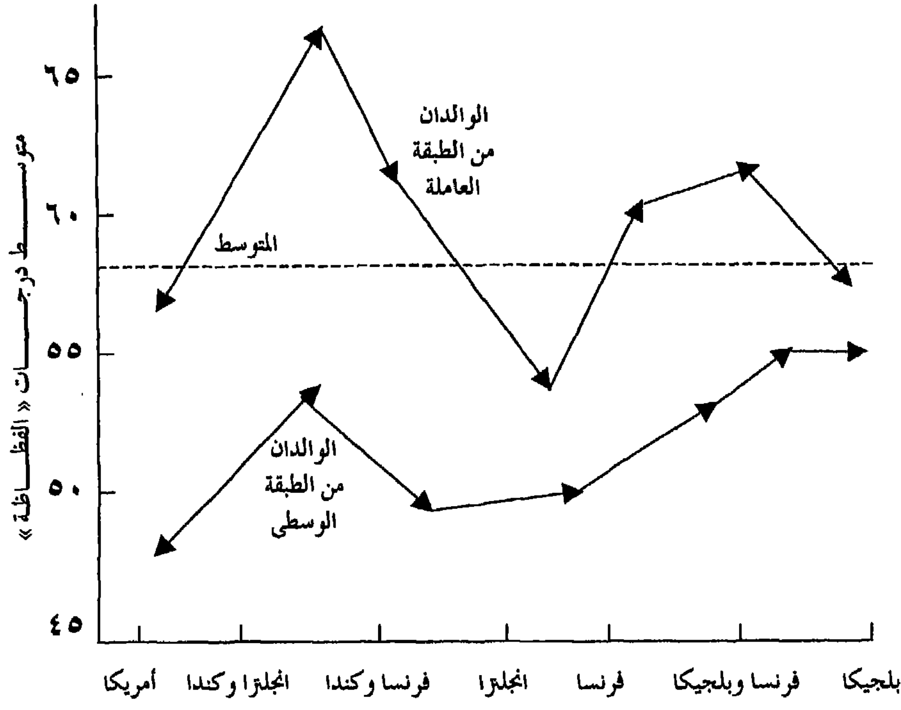
وقد أمكن تسجيل سلوك الأم والطفل ، وأبدت الأم من الطبقة الدنيا ملاحظات عديدة بعدم الرضا عن تصرف الأطفال ، وقامت بعدة محاولات من أجل أن يصحح أطفالها من سلوكهم أو أن يوقفوا ما كانوا يفعلون .

وقد قدمت كل الأمهات وأطفالهن من الطبقة الوسطى معلومات إضافية ، وكان أطفال الطبقة الدنيا يقبلون ملاحظات أمهاتهم وعدم موافقتهن لهم ، ولكنهم مع ذلك كانوا أكثر حراكًا وغير مرتاحين ، فكانوا ينتقلون من لعبة لأخرى ويتحركون كثيرًا .

وبعد غرفة الانتظار انتقلت كل أم وأطفالها إلى غرفة أخرى حيث أعطى الطفل مهمة لبناء بيت من المكعبات . وكانت كل أم قد أبلغت بأنه بإمكانها تقديم المساعدة لطفلها بقدر ما تشاء . ومرة أخرى ظهر اختلاف بين مجموعتي الأمهات . أبدت أمهات الطبقة الوسطى اقتراحات أكبر وتشجيعًا لما يقوم به الطفل من إنجاز ، بينما أبدت الأمهات من الطبقة الدنيا عدم موافقة أكبر ، وكن يملن أكثر إلى أن يشاركن بشكل أكثر فعالية في البناء بأنفسهن وبطريقة مباشرة ، فكانت تُناول المكعبات للطفل أو تضع المكعبات بنفسها على البناء وما شابه ذلك .

واستنتج الباحثون أن هناك اختلافًا في السلوك الأمومي حسب الطبقة الاجتماعية ، خصوصًا ما يفسر الاختلافات في الإنجاز المدرسي لأطفال الطبقتين ، فالأم من الطبقة الوسطى تسمح للطفل بالعمل بمفرده وحسب مقدرته في حله للمسألة مبدية في نفس الوقت طريقة محاولة البحث عن الحل ، وتتكلم بطريقة تجعله يشاركها بالموافقة على الاقتراح إذا ما عملت شيئًا جديدًا للحل .

وكانت تعطي الطفل الوقت الكافي للحل بقدر ما يشاء ، ويبدو أن هذا الأسلوب يشجع الطفل أكثر على اكتشاف حلول للمشاكل منفردًا وأن لا يركز اهتمامه على الفشل . بينما كانت الأم التقليدية من الطبقة الدنيا من ناحية أخرى قد عملت افتراضات محددة جدًا ، ولم تكن مرفقة بمفتاح للحل وغالبًا ما كانت تحرم الطفل من فرصة حل المسألة بمفرده ، بل تقوم بحلها بدلاً عنه .

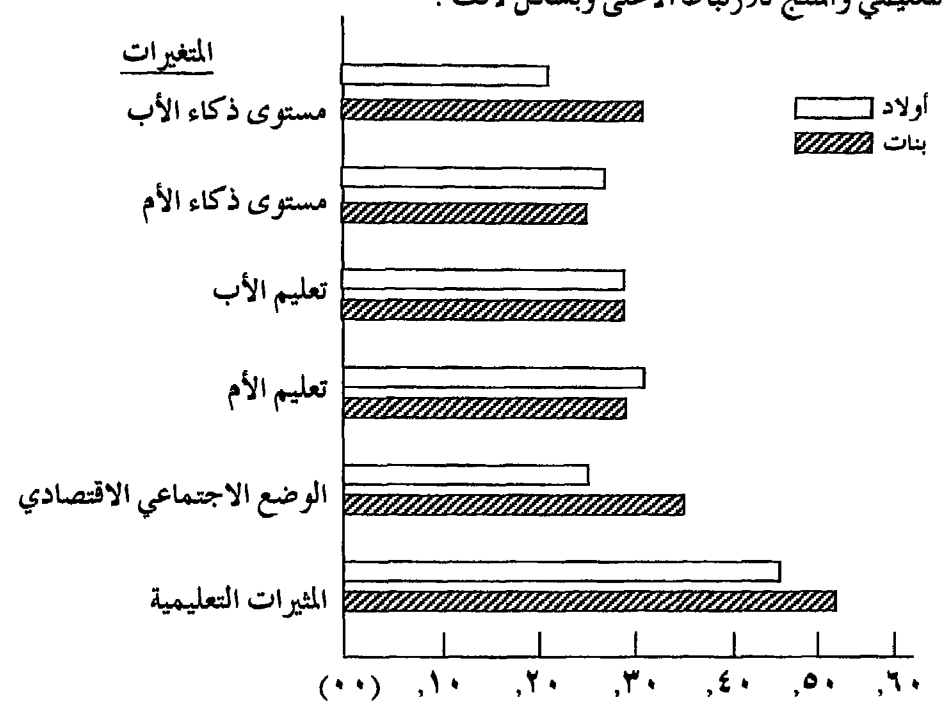


الشكل (١١-٦) درجة الفظاظة في رد الفعل لأهل من الطبقة العاملة والطبقة الوسطى من سبعة جنسيات لأطفال بعمر ست سنوات عند طلب النجدة (Smith, 1975)

وقد استنتج الباحثون أن الطبقة المتوسطة تستخدم أسلوب محدد كي تساعد الأطفال على حل المشاكل لتفيدهم في المستقبل ، بينما أوجدت الطبقة الدنيا صعوبات للأطفال ليتعلموا المفاهيم التي بإمكانهم تطبيقها بشكل أوسع على مشاكل أخرى .

ويمثل الشكل (١١-٧) النتائج الإيجابية لعمر ١٠ سنوات موضحًا الارتباط بين مستوى الذكاء للأطفال والخلفية الخاصة بالعائلة . وكانت العلاقة متشابهة تقريبًا بين

مستوى الذكاء العائلي والوضع الاجتماعي والتعليمي للعائلة ، ولكن ما هو مهم هو المثير التعليمي والمنتج للارتباط الأعلى وبشكل لافت .



الشكل (١١-٧) الارتباط بين نسبة الذكاء عند الأطفال من عمر ١٠ سنوات و (١) قدرات الوالدين و (٢) معيار البيئة (Werner et al, 1971) .

يتكون متغير المثير التعليمي من كم الفرص المتاحة داخل المنزل من أجل زيادة المفردات لدى الأطفال ، ونوعية نماذج اللغة المتوفرة لدى الأطفال ، والنشاطات الثقافية والاهتمامات العائلية ، ونوع العمل الذي اعتاد عليه الوالدين ، وتوفر فرص التعليم ومصادرها من كتب ونشرات ، وفرص الأطفال للمشاركة في اكتشاف المظاهر المختلفة للبيئة المحيطة من خلال المكتبات العامة ، والدروس الخاصة ، والنشاطات الإبداعية الخلاقة وما شابه ذلك . ويبين اختبار الذكاء المأخوذ بعمر ٢٠ شهرًا أيضًا العلاقة الإيجابية بين تعليم الوالدين ومستوى الذكاء والتأثير الاجتماعي والاقتصادي .

وتترابط كل هذه المتغيرات معًا بالطبع ، حيث من المرجح أن الأهل الذين تعلموا أكثر يكون مستوى الوظيفة لديهم مرتفع وأن تكون بيئتهم وافرة وغنية بالنسبة لوضع الطفل

ومـن الممكـن أن يجعلـوا البيـئة ذات حوافـز ثقافـية بالنسـبة للطفـل . ويعـتمد توافـر هـذه المعلومـات بشـكل جـزئي عـلى العـامل الاقتصـادي لأنهـا تكلـف مـالاً لشـراء الكتـب أو الاشـتراك في مجلـة أو دفـع أجـرة تعلـيم دراسـة الموسيقى أو المساهمة في النشاطات المتنوعة المبدعة . ولا تعـتمد المـثيرات كـلها عـلى الحالـة الاقتصـادية ، فهـناك أيضًـا أشـغال المنزل الاعتيادية للعائلة وتعقيدات لغة الأطفال .

ويمكـن الجـدل أنـه حـتى أطفـال الطـبقة الفقـيرة يـتلقون كثيرًا من المثيرات المشجعة ، وهكـذا يمكـنهم أن يكونـوا مثقفين جيدًا مثل أطفال الطبقة الوسطى ، ولكن الإجابة هي أن الحـياة داخـل المـدن تميـل إلى أن تكون أقل استنباطية للأطفال . وقد سأل (Bresnaham & Blum, 1971) مـاذا يحدث إذا كان التشجيع فوضوي وغير ملائم لأطفال الطبقة الوسطى ، مثلما هو بالنسبة للطبقة الدنيا؟ فأعطوا أطفال الصفوف الأولى من الطبقة الوسطى وكذلك أطفـال الطـبقة السـفلى سلسـلة مـن المهمات المعرفية والتي سبقها فترة تجريبية ، بحيث أنه تم تعزيـزهم بدرجـات مـتفاوتة عند مستوى الصفر ومستوى معتدل ثم مستوى أعلى فاشتغل الأطفـال مـن الطـبقة الوسطى بطريقة أفضل من أطفال الطبقة الفقيرة على المهمات ، ولكن عـندما سبق هذه المهمات تشجيع عشوائي ، قل الإنجاز الخاص بأطفال الطبقة الوسطى حتى أصـبح في مسـتوى إنجـاز أطفـال الطـبقة الفقـيرة . واستخلصـا مـن ذلك أن أحد أسباب أن أطفـال المسـتوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض لديهم مشاكل أكثر في الجوانب المعرفية نتـيجة التوقيـت الخـاص بالتشـجيع غـير المـنتظم في بـيوتهم ، أو يمكـن الاعتماد عليه بنفس الدرجة التي تكون عندها في بيوت الطبقة الوسطى .

المستوى الاقتصادي والاجتماعي والكثافة السكانية :

كـلما زاد عـدد الأفـراد الذين يعيشون في منطقة ما ، كلما قل النظام وتوقع نمط معين في الأحـوال المعيشـية لهـم ، فـلا يستطيع الطفل التعامل بسهولة وبشكل بناء مع محيطه . إذا اعـتاد باسـتمرار عـلى محاولـة ردع تطفل الآخرين عن منطقته أو إبعاد متطلباتهم عنه يكون ذلك على حساب وقته وانتباهه .

يواجه بعض الأطفال هذا الكم الكبير من المثيرات بطريقة دفاعية بالانسحاب . وهذه الخطة تُمكنهم من التعامل مع الحياة في الوقت الحالي في البيت ، ولكن نقلل استجاباتهم بشكل ملائم مع الحياة الاجتماعية في مكان آخر كما يحدث مثلاً في المدرسة ، ويتفاعل أطفال آخرون مثل الصبيان تحديدًا بشكل متطرف بالركض والصراخ والتسلق والدفع والعراك والمشاركة في أعمال هدامة . وهذا النوع من السلوك يؤثر على النمو المعرفي .

ولقد راجع (Robert Zajonc, 1976) مجموعة من الدراسات التي تتعامل بطريقة أو أخرى مع متغير يسمى « الكثافة السكانية » في بيوت الأطفال ، فلاحظ أن الحجم العائلي شيء مهم ومميز وله علاقة بذكاء الطفل فكلما كانت العائلة أكبر كان ذكاء الطفل أقل على الأرجح .

ولاحظ الباحث أيضًا أن الأطفال المولودين أولاً أكثر ذكاءً من الذين وُلدوا بعد ذلك . وهذه الميزة في الواقع تنبعث من ثلاثة عوامل :

١- أن الأسرة خلال المراحل المبكرة لها تكون أصغر ، ومن ثم تكون البيوت أقل كثافة .

٢- الأهل يكونون أكثر ارتباطًا مع أطفالهم ويعطونهم اهتمامًا أكبر عندما تكون العائلة أصغر .

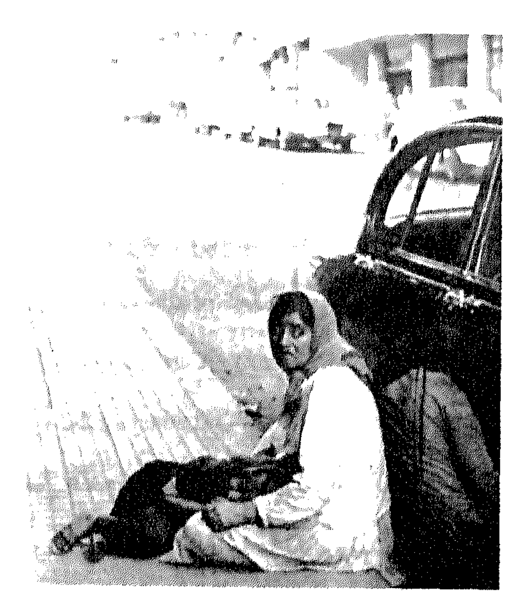
٣- الأطفال الأكبر عادة يأخذون دور المدرسين ، وعادة ما تكون طريقة التدريس حافزة للتطور المعرفي . فالأطفال الذين وُلدوا أولاً يلعبون دور الأساتذة أكثر من الذين وُلدوا بعد ذلك .

ويلاحظ الباحث أنه إذا كانت الفترة كبيرة بين أعمار الأولاد فإن البيوت لن تكون مزدحمة ويلقى الصغار العناية ، كل ذلك التأثير ولكن لا يكون للترتيب الميلادي على النمو المعرفي . ففي اسكتلندا وفرنسا هناك أوقات طويلة بين الولادة والأخرى أكثر منه في دول أخرى فإن الأولاد الأوائل ليس لهم امتياز كبير . وضمن العائلات الفرنسية لأربعة أطفال أو أكثر مثلاً فإن آخر طفل يحظى بمستوى ذكاء عال .





للفقر عـدة أشـكال ولـه تـأثيرات مختلفة عـلى الأطفال . فهو يعني القهر والغربة ويعني أيضًا الحصول على الأقل أو المشـاركة في المصـادر والمهـمـات . ولكـنـه يعـني أيضًا تلقي صداقة أكثر وتعاطف ودفء من العائلة والأصدقاء والجيران .



ولكن حتى في اسكتلندا وفرنسا فإن لحجم العائلة تأثير محبط على مستوى الذكاء حيث تكون العائلات التي لها أربعة أطفال أو أكثر أقل من المتوسط ويجب أن نلاحظ أن تأثير ذلك ناتج عن الفقر ، فكلما كانت العائلة فقيرة تميل إلى أن تكون أكبر من العائلة الغنية ، ولكن الأبحاث في هولندا وفرنسا تجعل الأمر أوضح بحيث يلعب حجم الأسرة دورًا مستقلاً عن التأثير الاجتماعي والاقتصادي وذلك فيما يختص بمستوى الذكاء عند الأطفال .

ويعني ذلك أن للأطفال في العائلات الصغيرة الامتيازات عندما يكون الأمر معنيًا بالتطور المعرفي بدون النظر إلى حالة العائلة أكانت من الطبقة الوسطى أو السفلى. وتؤثر العائلات الكبيرة عادة على نسبة ذكاء الطفل سواء من الطبقة الوسطى أم السفلى .

والاقتصاد ليس على أي حال على الحياد . حيث تبين المعلومات المأخوذة عن (Zajonc) الميزات العادية لأطفال الطبقة الوسطى ، ولكن يجب علينا ملاحظة أن حجم العائلة يعطي عائقًا للعائلة الصغيرة ، وذلك أن حجم البيت الصغير يدل على أن هناك أكثر من شخص واحد في الغرفة .

التأثير العرقي والثقافة الفرعية للأقليات :

لا يعتبر مكان المعيشة هو العامل الوحيد المؤثر في النمو المعرفي فرؤية الطفل للعالم وعلاقته به عاملان هامان . فبعض الثقافات تشجع التفاعل مع أعضاء من ثقافات أخرى بينما لا تشجع ذلك ثقافات غيرها ، وتلعب هذه القيم دورًا هامًا في تحديد كيف سيصبح الطفل فيما بعد . إن نوع القيمة الذي نتعلمه من الثقافة مهم جدًا ، فقد لاحظ (روبرت هافجرست) مثلاً : أنه يستجيب أطفال الهنود الأمريكيون للمديح واللوم من أعضاء عائلاتهم ومن أقرانهم ، ولكنهم يتجاهلون الغرباء، وهذا العرف بالنسبة لبعض الهنود ناتج عن العزلة الكاملة وعن عدم التسامح الذي يفرضه بعض الأفراد الذين يشعرون بأنهم يملكون معلومات أرفع وأكثر أهمية ، وغالبًا ما تلاقي المدرسة صعوبة في جعل أطفال الهنود

يردون على سؤال مع أن كثيرًا منهم قد يعرفون الإجابة ، ففي حصة القراءة الشفوية ، يميل جميع أفراد الصف إلى القراءة الجماعية بهمس مسموع ، وهذا يتيح للطفل الذي يكون في أثنائها يتلو غيبًا أن ينتظر حتى يصل أحد زملاءه إلى الكلمة المطلوبة فيكمل تلاوته غيبًا بعد سماعه من زملاءه .

ويحيل هافجرست الأمر إلى مفاهيم فرويد عندما ركز على أن « المكافأة المؤثرة في المجتمع المتغير المركب لابد أن تعتمد على الأنا القوية » أما مكافآت الهو ـ وهي المكافآت التي تعمل على إشباع الدفعات البدائية الطفلية ـ فلها تأثير مباشر وقصير المدى في مواقف التعلم ، ولكن ما يمكن الأطفال من تكوين الأشكال الناضجة من السلوك هو نظام المكافآت المرتكز على الآثار طويلة المدى في العالم الحقيقي . مكافأة الهو يجب أن تكون إضافية بواسطة مكافآت الأنا و الأنا الأعلى والتي تحمل الطفل من « التعلم من أجل التسلية إلى التعلم حتى ولو كان التعليم شاقًا » ، والأطفال من الثقافة التي تؤكد على المكافأة الهو بدلاً من مكافأة الأنا يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع الحياة في « مجتمع متغير مركب » .

ويستشهد هافجرست بأبحاث أخرى تبين تأثير قيم الجماعات العرقية على سلوك الطفل . وقد درس (Gross, 1967) مجموعتين من أطفال اليهود في بروكلين وكانوا جميعًا بعمر ٦ سنوات وكلهم من الطبقة الوسطى ، وكانت العائلات من إحدى المجموعات المسماة سيفارديك (من أصول بحر متوسطية) والأخرى من عائلات تتبع مجموعة أشكيناز (أوروبا الشمالية) ، والأمهات مواطنات أمريكيات ، واللغة الإنجليزية لغة البيت الرسمية ، وقد بين أطفال الأشكيناز مستوى من النمو المعرفي أكثر مما أبدى أولاد (السيفارديك) كما تبين في النهاية أن الفرق في نسبة الذكاء يبلغ ١٧ نقطة .

وبعد دراسة مكثفة عن تدريب العائلة والمعلومات العامة كان هناك اختلافًا واحدًا . اعتقدت أمهات الأشكيناز أن المستقبل المادي غير مهم مقارنة بما يكسبه الإنسان في حياته من أهداف في الحياة ، بينما اعتقدت أمهات السيفارديك أنهن يردن أبناءهن « أغنياء » . ويشير الاختلاف أن المجموعتين من الأمهات مختلفين في عملية المكافأة في تعاملهم مع الأبناء معهم ، وأنهم استعملوا تلك المكافآت من أجل أنواع أخرى مختلفة من السلوك .

المستوى الاقتصادي والاجتماعي مقابل التأثير العرقي فأيهم أقوى تأثيرًا؟

ليس من السهل فك الارتباط بين العرق والثقافة أو العرق والتأثير الاقتصادي والاجتماعي . إن اكتشافات (Nancy, 1975) التي أشرنا إليها في الشكل (١١-٦) تبين أنه في أي مجموعة عرقية من الطبقة العاملة من الممكن أن يكون الوالدين أكثر فظاظة من الوالدين في الطبقة الوسطى ، ولكن الأبحاث أثبتت أن هناك اختلافات بين المجموعات ، فالآباء والأمهات في الطبقة الوسطى في بلجيكا أكثر فظاظة من الآباء والأمهات الأمريكيين من الطبقة العاملة .

داخل الحدود الجغرافية والثقافية تفترض الوقائع أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي متغير أكثر دلالة من السمة العرقية بالنسبة للتطور المعرفي للأطفال . إنها ذات دلالة مميزة ولكنها غامضة بسبب الحقيقة التي تقول بأن أي مجموعة عرقية تتمثل بدرجة معينة في المستوى الاجتماعي .

وقد اكتشف (Tulkin, 1968) أن طلاب المدارس من البيض مثلاً قد حققوا درجات أعلى من طلاب المدارس السود من نفس المستوى . ولكن البيض والسود عندما صُنفوا على أساس المستوى الاجتماعي وحالة العائلة (على أساس البيوت المحطمة أو الأم الموظفة أو الازدحام داخل المنزل) يختفي الفرق بين الأعراق عند مستوى الطبقة الوسطى . وفي الحقيقة وحتى بدون مراقبة الحالة العائلية لا يوجد اختلاف واضح بين السود والبيض من الطبقة الوسطى ، ولهذا يمكن القول أن الصبيان السود أكثر ميلاً للفساد بسبب الضغط البيئي .

وطلبت (Ileanor, 1971) من الأطفال بعمر ١٠ سنوات أن يصفوا بأكبر قدر من الدقة وجوهًا تجريدية مصنوعة للتسلية من بين ستة نماذج حتى يستطيع الطفل الآخر سحب الصورة التي وصفها زميله ، فاكتشفت أن أطفال الطبقة الوسطى أكثر دقة على الوصف وعلى فهم الوصف من الأطفال الآخرين ، ولا يهم إن كان الواصف أسود أو أبيض ، ولكن أطفال الطبقة السفلى يفهمون في العادة الوصف من أطفال نفس الطبقة أكثر من غيرهم .

ولم يستطع اليـنور فهم الاختلاف العرقي في القدرة على الوصف أو الفهم ، وقد نتج الاخـتلاف الكـبير عـن المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبدأت النتائج المشابهة تظهر منذ ذلك الوقت في أبحاث (Quay and Mathews, 1977) .

استفسارات حول الأبحاث الخاصة بالمستويات الاجتماعية والاقتصادية :

يجـب أن نلاحـظ أنـه لا يقـبل كـل عـلماء السـلوك فكـرة أن المسـتويات الاجتماعية والاقتصـادية تـؤدى إلى تغييرات كبيرة في تربية الطفل من أجل جعل الطفل اجتماعيًا . وقد راجع (Edward Zigler; 1970) عدة أبحاث ودراسات واهتم بما اتفقوا عليه من استنتاجات وكان يميل إلى تأييد التفسيرات الوراثية مشيرًا إلى أن أطفال الطبقة السفلى يميلون إلى تحقيق الإنجـازات بمسـتوى أقـل عـند بياجـيه مقارنـة بأطفـال الطـبقة الوسـطى تحكمهم أضعف في الدفعـات ، وهم أقل توجهًا لحل المشاكل وقد أشار زيجلر أيضًا إلى الاستمرارية في التأثيرات الاجتماعـية الاقتصـادية ، مشيرًا أنه سـنة (١٩٤٠) كان القول أن عائلات الطبقة الوسطى أكثر قلقًا وأكثر سيطرة على أولادهم شيئًا شائعًا .

أمـا اليوم فقد أثبتت الأبحاث أن الاستنتاجات هي عكس ما كان يشاع سابقًا . لا يهم إذا مـا كـان الـنقد للـتأثيرات الاجتماعـية والاقتصادية ما زال خاضعًا لنفس السؤال أم لا ، ومـع ذلـك يمكـن مناقشـة الأبحاث الأكثر تحويرًا أو تضليلاً الآن أكثر من ذي قبل ، أي قبل ١٠سنوات ولكـن إمكانـية أن يتحـيز التجريبـيون كمـا كانـت في السابق ليس من السهل التخلص منها .

ولم يكـن زيجلـر عـالم الـنفس الوحـيد الـذي شـكك فـى تـأثير المسـتويات الاقتصـادية والاجتماعية . وقد سبقت أن أشار مرارًا إلى أن الاختلافات المرتبطة بالمستويات الاقتصادية والاجتماعـية لـيس سـببها المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، (ولكن الاتجاهات والخبرات البيئية المتحدة بشكل تلقائي معها ومع الناس المتأثرين بالمستوى الاقتصادى والاجتماعى) . وما قد يظهر أحيانًا أنه بسبب هذه التأثيرات ما هو إلا بسبب بعض المتغيرات الأخرى .

وحيث أنه للتعليم الدور الأساسي كمتغير مستقل ومؤثر ليس فقط على الحالة الاجتماعية والاقتصادية ولكن أيضًا على القيم والاتجاهات والسلوك وكذلك أسلوب الحياة، فقد توصل كثير من علماء النفس إلى تفضيله كدليل يوضح الطبقات الاجتماعية ، ولهذا تبين خلال أبحاث أن تأثير الحالة الاجتماعية والاقتصادية يجب إعادته إلى المستوى التعليمي بشكل أدق . وقد أشار علماء النفس إلى أنهم توصلوا إلى أن السنوات العلمية الكاملة هي المقياس الأدق أكثر من أي تركيبة قياسية أخرى والتي تضع في الحسبان المستوى الوظيفي أو مكان الإقامة أو أماكن تمضية وقت الفراغ . وكذلك العوامل الأخرى الدالة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية .

يجب أن نضع في اعتبارنا دائمًا أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لا يؤثر على السلوك ، بل أن المصطلح استعمل على أساس تركيبة يمكن أن تكون في مقام العنقود الرابط للعوامل المترابطة داخليًا التى يعمل بعضها كمتغير مستقل .

يؤدي تفسير زيجلر الوراثي لاختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي بأن القدرة المعرفية تترك مجموعة ظواهر بدون تفسير ، والتي يمكن تفسيرها بيئيًا . وهنا أيضًا ومن قبل قرن من الزمان كان أغلب سكان الولايات المتحدة الأمريكية من الطبقة الدنيا أما اليوم فإن الغالبية من الطبقة الوسطى .

تتنبأ نظرية الوراثة بأن نسبة الأفراد في كلا الطبقتين لم تتغير خلال الفترة الزمنية أو أن نسبة أفراد الطبقة السفلى يزداد بسبب تزايد المواليد من هذه الطبقة ، ويمكن شرح الزيادة الكبيرة في الطبقة الوسطى بطريقة المعنى البيئي بواسطة تفاعل متبادل بين الاقتصاد وتطور التعليم . وإن الإمداد الصناعي والتجارى يتطلب الموظفين المتعلمين وهؤلاء متواجدين بسبب النجاح التعليمي . حيث كان الوالد المتعلم نموذجًا لتربية الطفل متميزًا للطبقة الوسطى في ذلك الوقت . وقد نشأ أبناؤهم وأبناء أبنائهم بطريقة ديمقراطية وفي بيئة بيتية غنية بالمثيرات الثقافية .

ظهرت تأثيرات التعرض بشكل أكثر للتعليم فى دراسة مقارنة لذكاء الجنود في الحرب العالمية الأولى والثانية . وكان متوسط درجات عينة من الجيش الأوسط فى الحرب

العالمية الثانية ١٠٤ بالمقارنة مع ٦٢ للمسجلين في الحرب العالمية الأولى . وبكلام آخر فإن الجندى « التقليدي » أو « المتوسط » من جنود الحرب العالمية الثاني قد سجل درجات أعلى في الذكاء أكثر من (٨٣٪) هما حققه الجنود في الحرب العالمية الأولى .

ترتيب الميلاد

أعطى علماء النفس اهتمامًا كبيرًا في السنوات العشر الأخيرة لترتيب ولادة الأطفال وما ينتج عنها ، وأظهرت الأبحاث أنه يمكن استعمال ترتيب ولادة الأطفال كمتغير مستقل محدد . بمعنى آخر بقدر اشتراك أطفال العائلة الواحدة فى العامل الوراثي ، فإن الاختلاف السلوكي يعتمد على ترتيب الولادة أكثر من اعتماده على الوراثة .

مميزات المولود الأول :

يعيش المولود الأول أكبر قدر من الاتساق . فقد أحصى (Rosenblatt; 1974) (٣٩) ثقافة فوجد أن لـلمولود الأول العناية الأكبر من الذين وُلدوا بعده ، فالمولود الأول يعطي الزوج والزوجة صفة أب وأم ، ويمنحهما دورًا أكبر لزيادة وضعهما وإقرار زواجهما . ومن ثم يكون لـه صلاحيات أكبر فوق اخوته ويُمنحه الأقارب والأخوة الاحترام .

لاحظنا قبل عدة صفحات أن الأطفال المولودين مبكرًا يحصلون على نسبة ذكاء أعلى بالنسبة للأخوة التاليين ، ويحتمل أن يكون التأثير بارزًا أكثر في الولادات الأولى ، حيث يحصلون على اهتمام أكبر ويجدون اهتمامًا أكبر خلال السنوات المبكرة ، وعلى النقيض فإن المتوسط الذي يسجله المولود الأول على اختبارات الذكاء أقل من الذى يسجله الطفل الوحيد ، ومن المحتم أن يكون بسبب أنه لا يحصل على فرصة لتعليم الأخوة الأصغر كما أشار (Zajonc, 1976) .

وقد ركز الباحثون اهتمامهم على المولود الأول أكثر من المواليد الأخرى . وشرحت مئات الدراسات الطرق التي يختلف فيها المولود الأول من خلال لعبه لدور البديل عن الوالدين في الإشراف على سلوك اخوته . ولم يكن من المدهش أن تبين الأبحاث أن المواليد

الأول أكثر اجتماعية ، وأكثر تحملاً للمسؤولية وأكثر تعرضًا للمفاضلة بالنسبة للوالدين من الذين يولدون بعدهم . (McDonald, 1969)

وقد أجرى (Laosa and Brophy, 1470) مسحًا على الحضانات مدارس ووجدا أن بعض الاختلافات المرتبطة بالترتيب الميلادى التى نلاحظها عند المراهق والبالغ موجودان حتى في هذه السن المبكرة ، وقد أشارت المقاييس الإبداعية إلى أن المواليد الأوائل عادة يكونون متفوقين شفهيًا ويميلون لأن يكونوا أكثر شهرة بين الأولاد الآخرين .

ولا يعني هذا أن كل مواصفات المواليد الأول إيجابية فقد فُندت بعض هذه الانطباعات حسب تواريخ الميلاد لكل الأطفال .

وقد أشارت الاستطلاعات إلى أن المواليد الأوائل يميلون إلى إظهار الغضب ، وتكثيف تعاطفهم لكي يصنعوا أعذارًا لأنفسهم عندما يُخطئون ولا يتجاوبون كثيرًا مع تعاطف ومديح الآخرين . ومن ناحية أخرى فهم يبدون تمسكًا بأقوالهم أكثر من غيرهم ، وبرهن المواليد الأوائل على قيادتهم لأخوتهم من الجنس الآخر فكانوا استعراضيين غيورين أكثر ممن بنفس أعمارهم من المواليد الآخرين .







للأطفال الأوائل فرصة للعب دور الآباء والأمهات للإشراف على تربية أخوتهم وهذا يمكنهم أن يصبحوا اجتماعيين بسرعة أكبر ومما يمكنهم من أن يعرفوا بأنهم الأشخاص المسؤولين .

سلوك الوالدين تجاه المولود الأول :

لقد لاحظت (Erma Hilton, 1967) ســلوك أمهـات وأطفـالهن الذين لديهم أربعـة سنوات ولهـم ترتيـب ميـلادى مختلف ، وقـد تـبين أن أم الطفـل الأول بالمقارنة مع أمهات المولودين لاحقًا يحتمل أن تبد تدريب الطفـل عـلى حـل الألعـاب الغامضـة بـأن يقدمـن اقتراحات ، وغالبًا ما تتدخل فى نشاط الطفل ، وأمهات الأطفال الآخرين كثيرًا ما يتركنهم يبحثون عن الحلول بمفردهم .

وتُبدي أم الطفـل الأول تعبيرات منفتحة من الحب والتعاطف (احتضان ـ قبلات إلخ) وخصوصًـا عـندما ينجح الطفل بالمهمة المحددة للحل ، وفيما يتعلق بالأطفال أنفسهم فإنهم كمواليد أوائـل يركضـون إلى أمهـاتهم خـلال الفـترات الفاصـلة بين الاختبارات أكثر من المواليد الآخرين وكذلك كانوا غالبًا ما يطلبون مساعدة الأم .



« هل فقدتِ كل الشغف بابنك الأول ؟ »

وتمتد دراسة الفرق بين تعامل الأم مع المولود الأول والمواليد الآخرين في اختبار طُبق على القردة كما على الإنسان . وتبدو أمهات القرود للمولود الأول أكثر توترًا وقلقًا وكذلك أكثر تحفزًا للحماية من الأمهات الأخريات ، وكذلك يلعب المواليد الأوائل نفس الدور في الاختلاف عن الآخرين . فالمواليد الأوائل للقرود يبدون أكثر تأكيدًا واجتماعية وصداقة مع قرنائهم وأكثر نشاطًا (Stevens & Mitchell, 1972) .

ولكن المهم بالنسبة لنا هو أن المولود الجديد يخدم التجارب في كونه (فأر تجارب) للنظريات المهتمة بتطور الطفل ، وذلك أنه بالإمكان ملاحظة الطرق التي يختلف فيها المواليد الأوائل عن الأطفال الآخرين وتتبع الاختلافات بالعودة إلى الوراء حيث خبرات الطفولة . والتي هي بالنسبة للمولود الأول تختلف عن الخبرات الأخرى للمواليد الآخرين .

علاقات الأقران

يبدو أن الطفل خلال سنوات ما قبل الدراسة يبدأ بفك الارتباط من البيت ويبدأ في التعامل مع الأقران وأحيانًا بشكل مباشر . وتبدو علاقاته مع المجموعات وكأنها تجريبية لأن الطفل في هذا العمر ينقصه المهارات والدوافع التي يتطلبها السلوك الجماعي . وللفرصة دور في هذا المجال . فالطفل الذي بإمكانه اللعب مع جيرانه من الأطفال لديه الفرصة لتعلم المهارات التي يجهلها الطفل في مزرعة منفردة والطفل الموجود في حضانة مدرسية ، أو يقضي وقتًا أطول في مركز العناية له مميزات أفضل .

المشاركة الاجتماعية :

تزداد المشاركة الاجتماعية مع الأقران تقلبًا وتعقيدًا بين السنة الثانية والخامسة من العمر . تظهر هذه الزيادات بواسطة التعاون الطبيعي لمشاركة الطفل . وقد درس (Mildred Parten, 1933) حجم المجموعات التي يلعب ضمنها الأطفال ونوعية الألعاب . ودون أيضًا السلوك أثناء اللعب في ست مراحل :

(١) غير مشغول .

(٢) لعب منفرد (استقلالية) .

(٣) مستطلع

(٤) النشاط المتوازي (يلعب بالقرب من الأطفال ولكن ليس معهم)

(٥) النشاط المتحد (النشاط المشترك ـ إعارة واستعارة (التبادل) .

(٦) التعاون (العمل في مقابل هدف مشترك / أدوار مختلفة من أعضاء مختلفين يكمل بعضهم البعض) .

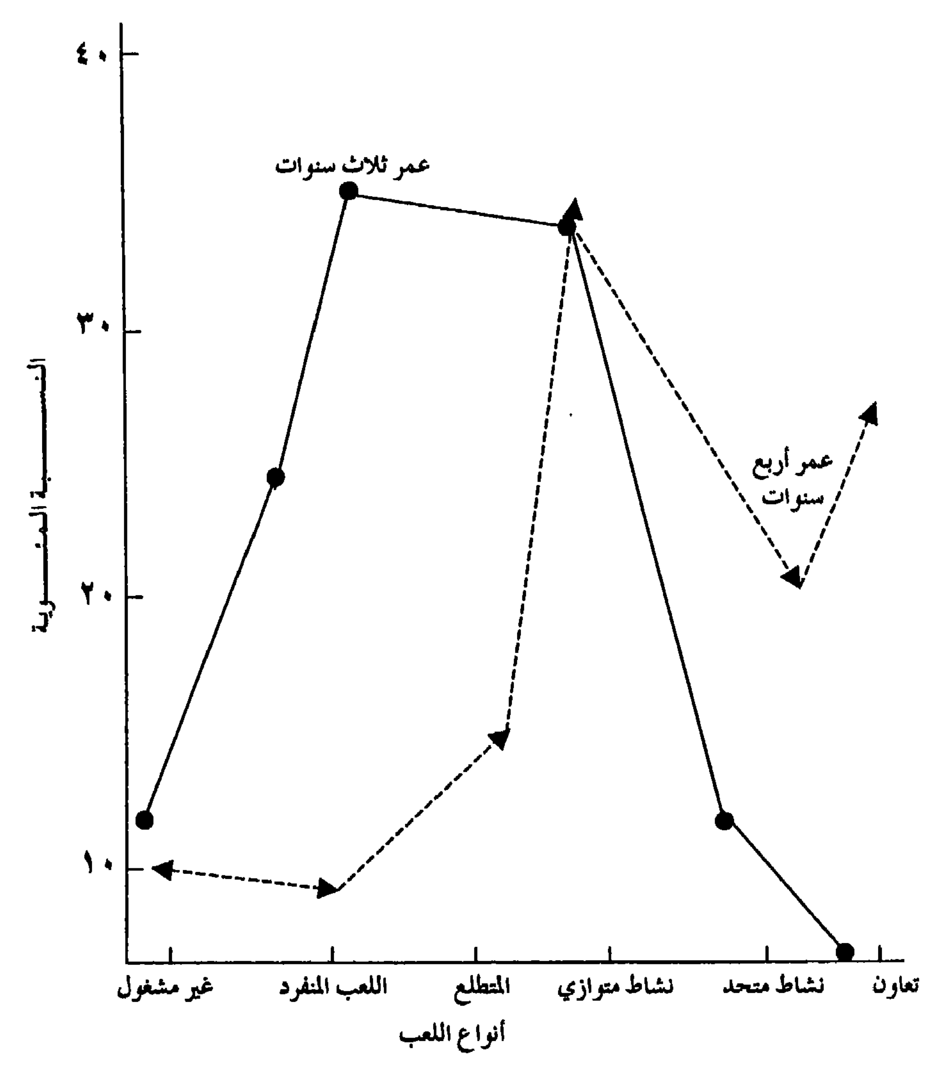
ويميل الأطفال الأصغر إلى الانغماس بعمل منفرد أو متوازي وكلما ازداد العمر يندمج الأطفال ما قبل الدراسة أكثر بشكل جماعي وتعاوني وأقل فردية .

وقد لاحظت (Debra Fatheree, 1971) ١٥٠ طفلاً بعمر ٣ سنوات و ٢٠ بعمر ٤ سنوات في حضانة للأطفال في (بيركلي) بكاليفورنيا ، وتمت الملاحظات خلال ١٦ دقيقة للمجموعتين مع التسجيل كل دقيقتين. وقد دُون زمن الملاحظة الذي يقضيه الطفل في المتوسط في أماكن اللعب في الشكل (١١-٨) وقد استنتجت الباحثة أن الطفل الأكبر قضى وقتًا في اللعب متوازيًا ومتحدًا ومتعاونًا أكثر مما فعل الطفل الأصغر .

التنشئة الاجتماعية : اتجاهات عامة :

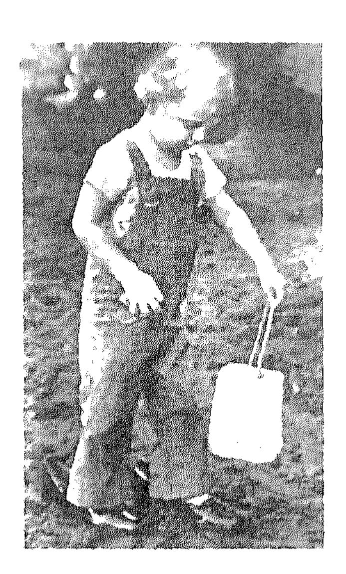
يمكن شرح الميول المتزايدة لإشراك الآخرين في اللعب خلال مرحلة ما قبل المدرسة بعبارات بأنها محاولة من الطفل للتغلب على الأبعاد الاجتماعية لبيئته ، ولكي يجرب مهارات جديدة خصوصًا ما يتعلق باستعمال اللغة . ويمكن تفسير زيادة النضج الاجتماعي بوجود دافع السعي إلى مثيرات وأكثر تعقيدًا وأكثر إثارة . والطفل الذي يبحث عن إثارة يبحث عن تفاعل مع الآخرين من أجل إرضاء حاجاته لكي يثار .

يبدأ تعلم السلوك الاجتماعي عندما يقوي الأطفال أحدهم الآخر مباشرة من خلال التعبير عن الموافقة والتعاون على المشاكل وما شابه ، وقد لاحظ (Charleswarth & Hartup, 1967) أربعة أنواع إيجابية اجتماعية من التعاون لدى الأطفال الذين يعطون اهتمامًا إيجابيًا .

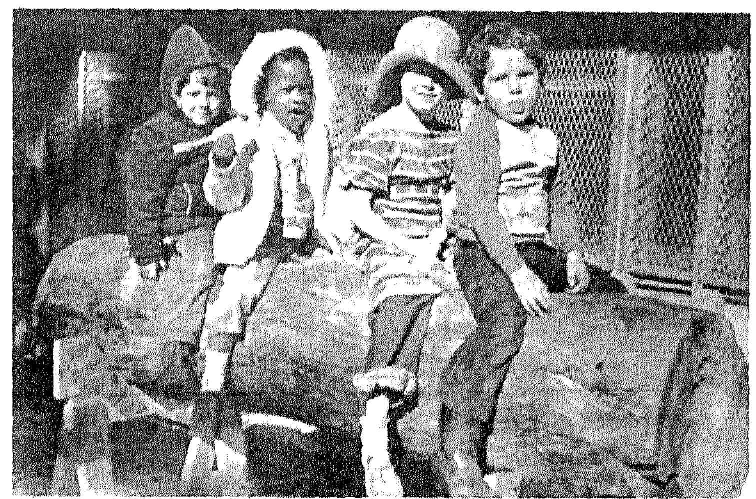


الشكل (١١-٨) نسبة الوقت المبذول في عدة أنواع من اللعب بعمر ثلاث وأربع سنوات من ملعب الحضانة المدرسية .

وكما هو متوقع فإن الفعل الموصوف كان في أغلب الأحيان مكررًا في سلوك الأربع سنوات أكثر منه بالنسبة لعمر ٣ سنوات . ولاحظ الباحثون أنه بإعطاء مكافآت لمن شارك بالتعاون يزيد الميل من مشاركة أكبر عدد من الأطفال .



يمر اللعب مثل كل نشاطات الأطفال بمراحل من التطور . وأنواع اللعب المصورة هنا تبين الطفل المنعزل والمتفرج والمشارك والمتعاون .





وقد لاحظ هارتوب ستة حالات من السلوك الاجتماعي التي تتضح خلال مرحلة ما قبل الدراسة :

١- تزايد الاعتمادية الموجهة نحو الأقران وتقل الإعتمادية باتجاه الكبار .

٢- تزداد العاطفة ومحبة الغير .

٣- يزداد الميل لأخذ القيادة .

٤- تزداد المنافسة وخصوصًا تحت ظروف تقتضي تقديرًا مقارنًا من الإنجاز مع الآخرين .

٥- تقل مرات المشاركة ولكن يزيد طولها .

٦- يزداد النشاط العدواني ، ولكن يميل إلى الأفول بعد فترة الحضانة وأحيانًا أبكر .

لا يجب أن نهتم كثيرًا لهذا التصنيف إذ أن أطفال ما قبل مرحلة الدراسة ما زالوا غير ناضجين من ناحية بالمهارات الاجتماعية . ويعتبرون أقل وعيًا بأهمية المجموعة بالمقارنة مع الأطفال بسن الدراسة لأن أطفال ما قبل مرحلة الدراسة أقل وعيًا للمثل الاجتماعية والتي تشكل العامل الرئيسي الذي يجمع المجموعات مع بعضها نفسيًا ويعطيهم الدعم والترابط .

النموذج المؤيد للسلوك الاجتماعي :

شرحنا في الفصل الرابع دراسة (Libert & Poulos, 1971) التي اعتمدت على راشدين من أجل جعل الطفل يتعلم حب الغير أو المشاركة ، كما تم دراسة نوع آخر من حب الغير وهو المساعدة من خلال موقف إبداعي بحيث يسمع الشخص أحدًا يدخل في موقف صعب أو خطير وأنه بحاجة للمساعدة . وفي تجربة أخرى جهز (Ervin Staub, 1971) موقف الاختبار بتحضير أطفال الحضانة بتجربة من أربع تجارب :

١- زوج من الأطفال يمثلان الدور بحيث أن أحدهم يحتاج إلى المساعدة .

٢- حالة مشابهة ما عدا أن الموقف يوصف فقط دون تمثيل ويسأل الأطفال كيف يمكن المساعدة .

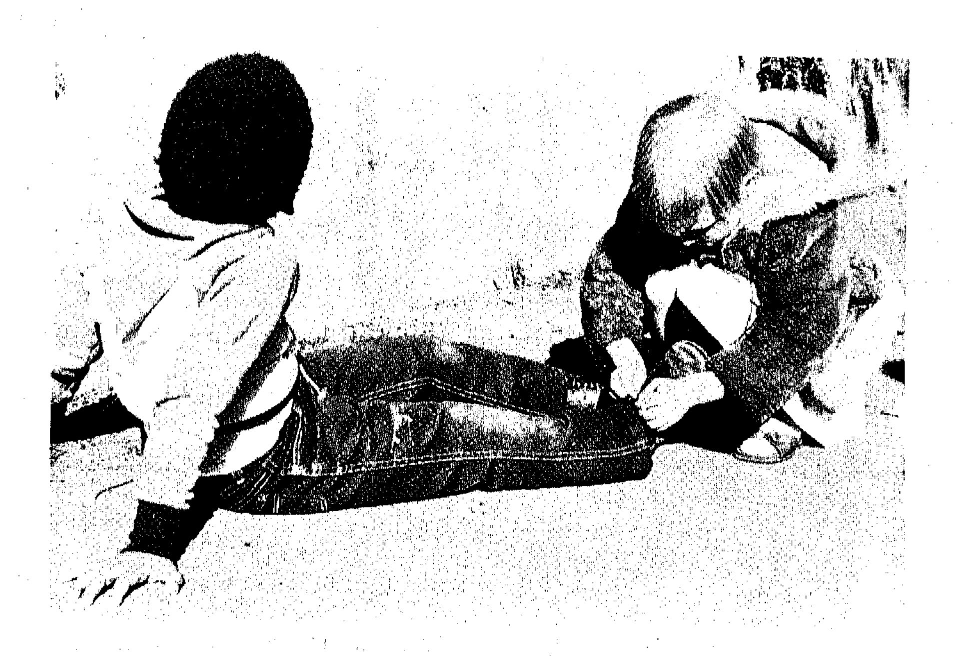
٣- تركيبة من كلا الدورين (اللعب والنقاش) .

٤- مجموعة ضابطة من الأطفال يقومون بأدوار لا علاقة لهم بالمساعدة .

وخلال مرحلة التجربة تأخذ المجربة كل طفل إلى مكان اللعب وتتركه هناك لفترة وجيزة وتذهب إلى غرفة ملاصقة لتراقب فتاة تلعب هناك ثم تعود إليه وتخبره أن هناك فتاة في الغرفة الأخرى بإمكانها اللعب بأي شيء في غرفة الألعاب ، وبعد ذلك وبعد أن تتركه في الغرفة يسمع صوت تحطم قادم من الغرفة المجاورة بصحبة صوت توجع (في الواقع صوت مسجل) .

وبينما يحدث ذلك تراقب المجربة الطفل من خلال مرآة ذات اتجاه واحد . فإذا ذهب إلى الغرفة المجاورة تحضر وتخبره بموضوع التجربة ، وإذا لم يحاول الذهاب للنجدة تنتظر لدقيقة ثم تدخل الغرفة لتستخلص رد فعله لسماعه أصوات التألم .

واستلم كل طفل شارك في هذه التجربة كيساً من الحلوى ، يقال للطفل بعدها أن بإمكانه إعطاء بعض هذه الحلوى إذا رغب إلى طفل مريض أهله لا يقدرون على شراء الحلوى له بمناسبة عيد ميلاده . ومع أن النتائج لم تكن واضحة كانت الفتيات أكثر ميلاً إلى المسارعة للمساعدة من الصبيان .



يقلد الأطفال نفس السلوك الاجتماعي نتيجة مشاهدة سلوك الراشدين الذين يقومون بالمساعدة والمشاركة .

ملخص الفصل الحادي عشر

حينما ينتقل الطفل من مرحلة الحداثة إلى مرحلة التدرج في المشي تزداد أهمية الظواهر الاجتماعية لبيئته. وما تشارك به العائلات ـ من خلال بنائها ـ هو الإحساس بالأمان ويشير البناء إلى تدرج السلطة . وتبدو عائلات اليوم أقل تماسكًا . إن بيئة المنزل ليست انعكاس للظروف الطبيعية فقط ، ولكن أيضًا لدرجة النظام التي تميز النشاطات الموجودة .

وركزت كثير من الأبحاث على تربية الطفل . وهى السمة الغالبة على منزل الطفل . ووجدت (Baumrind) التي درست العلاقة بين سلوك الأهل وشخصية الأطفال ما قبل سن الدراسة ، أن الأطفال المعتمدين على أنفسهم قد سجلوا درجات عالية من التواصل مع والديهم ، أما آباء وأمهات الأطفال المكتئبين القلقين فيحصلون على درجات أقل فى التواصل .

وقد أجرت بومريند دراسة أخرى عن جوانب العلاقة بين الأهل والطفل ، وأهم ما تم دراسته فى هذه العلاقة الاستقلالية التى تتميز بالتوجه نحو أهداف واتجاهات انجازية ، واكتشفت بومريند أن الوالدين القاسيين لا يتميز أطفالهم بالاستقلالية ، وقد ميزت بين عدة أنماط من التربية الوالدية . يقيم الآباء والأمهات المتسلطون تبعًا لمقاييس محددة والرغبة فى الطاعة العمياء ، أما الآباء والأمهات المتحكمون فيستخدمون أسلوب توجيهي ، ومع إنهم حازمين في حكمهم وفي ممارستهم ، يحترمون الطفل كفرد . والأهل المتسامحين وهم غير المعاقبين والراضين مع الاعتبار للدوافع الحركية للطفل ، والطفل هنا قابلاً للصداقة ومتعاونًا ويتجه بشكل إنجازي للأمور ، وكذلك لاحظت بومريند أن هؤلاء الأهل المتحكمين والذين هم غير متوافقين يميلون إلى استقلالية واحتواء الأولاد الذكور ، ولكن الإناث تكون عدائية ومقاومة .

سلطت كثير من الأبحاث الضوء على علاقة الأم والطفل ، وقد ربط Bayley & Sheffer أبعاد السلوك الأمومي المبكر مع مستوى الذكاء عندما يكون الطفل كبيرًا وتبين أن الصبيان يستفيدون من « الأمومة المكثفة » أكثر ولكن تستجيب الفتيات بشكل أفضل

لتشجيع الأمهات من أجل الاستقلالية . هناك دراسة قيمت بيئة المنزل وتأخر اللغة عند الأطفال وأظهرت أن أمهات الأطفال الذين لديهم تأخر لغوى أكثر انتقادًا ونادرًا ما توجهه مديحًا ونادرًا ما تندمج معهم .

وقد تبين أن الأطفال الذين يعيشون فى بيوت يغيب فيها الأب لا يقبلون التأخير في الإشباع أكثر من الآخرين ، وغياب الأب له عادة دور في عدم التوافق اجتماعيًا ويؤخر تطور الحكم الأخلاقي عند الصبيان ويؤدى إلى سوء السلوك أيضًا . وسبب غياب الأب يؤدى إلى نتائج مختلفة فمثلاً توافق الطفل ابن الأرملة أفضل من الطفل ابن المطلقة .

وكلما كان غياب الأب مبكرًا كلما كان التوافق سيئًا ، وأغلب الأبحاث عن الأب الغائب تركز على استطلاع أثره على الصبيان ، وفي دراسة أخرى بينت أن الفتيات لأمهات أرامل يتجنبن الكلام مع الرفاق الذكور بينما الفتيات لأمهات مطلقات يلعبن الدور المعاكس تمامًا .

وقد بينت أبحاث وارنر على مجموعة كبيرة من أطفال سكان هاواي أن المتغير الأكثر أهمية في تقرير نسبة الذكاء هو (الحافز العلمي) وهو تركيبة من الأعمال المعتادة في المنزل ، والفعاليات النشيطة في العائلة مثل تواجد الكتب وما شابه ، وأوضحت تجربة أخرى أن هذه المثيرات وحدها ليست كافية إذا كانت عشوائية وغير منظّمة وبهذا فإن طفلاً من عائلة متوسطة خضع لتشجيع عشوائي لا يتعلم أكثر من أطفال الطبقة السفلى تحت ظروف أخرى مشابهة .

ويواجه الأطفال خلال سنواتهم المبكرة صعوبات الاحتفاظ بالتطور المعرفي ، فإذا لم تكن المثيرات مناسبة ومنظمة ينمو الطفل في بيئة مزدحمة ويجرب حوافز مدمرة وعشوائية . تلك الموجودة في البيوت المزدحمة للفقراء . والاهتمام بالمولود الأول (حيث يمضي وقته دون أن يشاركه أخوة) يسجل نسبة أعلى من الذكاء أكثر المواليد من اللاحقين .

يتمسك هافجرست بالقول أن الأطفال يجب أن يتعلموا كيف يتجاوبون مع نظام الأنا أكثر من مكافآت الهو . فإذا أرادوا اكتشاف طريقهم داخل تركيبة معقدة من مجتمع متغير فإن بعض المجموعات العرقية تؤكد على مكافآت الهو وهذا ما يجعل التأقلم صعبًا .

ولكـن الاخـتلاف الأساسي في هذا المجال هو التأثير الاجتماعي الاقتصادي أكثر من العرقي فالاخـتلاف في الـتفوق المدرسـي مـثلاً ، ممكـن شـرحه بالمستوى الاجـتماعي والاقتصـادي المنخفض أكثر من التأثير العرقي .

ولكـن لا يوافـق كـل علماء السلوك على ذلك التفسير ، ذلك لأن الإنجاز يختلف بين الأطفـال لعوامـل مرتـبطة بالمسـتوى الاجـتماعي والاقتصـادي . ويبدو أن التعليم للوالدين أكثر دلالة من تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي .

يهـتم الباحـثون بالعلاقة بين ترتيب ولادة الطفل وسلوكه. الطفل الأول لديه امتياز في كـل الـثقافات لأنـه يـتلق العـناية والاهتمام ، ويولد في منطقة غير مزدحمة وله حافز أكبر في مجـال تعلـيم أخوتـه الأصـغر ، وهـذه الـتجارب تجعـل مـن المولـود الأول أكثر شعبية وأكثر تفضيلاً عند الكبار ويميلون لأن يكونوا أكثر عاطفة وحساسية وغيرة .

أوضـحت ملاحظـة أمهـات الطفـل الأول أنهـن يملـن لأن يلعبن دورًا مهمًا وفاعلاً أو مـتدخلاً أكـثر مـن الأمهـات الأخرى . وكذلك هناك نظام متشابه في سلوك أمهات أطفال القرود .

وخـلال مـرحلة مـا قـبل المدرسـة يـبدأ الطفل بفك الارتباط مع دائرة البيت ويتفاعل أكـثر مـع أقـرانه ، ويبدأ بدلاً من اللعب وحيدًا بالمشاركة والتعاون في اللعب ، ويمكن لفترة مـا قـبل الدراسـة أن تكـون ميسـرة بواسـطة المناقشـات وتمثـيل الأدوار بـين الأهل والطفل والـرعاية العائلـية للطفـل وتوفير المتطلبات العائلية للنضج ، أما أباء وأمهات الأطفال الذين يتسـمون بحالـة قلـق وعدم استقرار نفسي وإحباط فيميلون إلى تسجيل أرقام منخفضة على النضـج والمتطلـبات العائلـية ويكـون تواصـلهم أقـل ، ويظهـر أبـاء وأمهـات لأطفـال غـير الناضجين بعض الدعم والرعاية للطفل . والطفل المنتظم يحصل على كل من المراقبة والحب ، أما الطفل غير الناضج يحصل على مراقبة قليلة وبعض المتطلبات للسلوك الناضج .





الباب الرابع

مرحلة الطفولة المتوسطة



Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

الفصل الثاني عشر

النمو البدني والعقلي

تكمن مشكلة التعامل مع نمو الطفل في كيفية السيطرة على ما يواجهه الطفل في بيئته لتحقيق الدرجة الأفضل من نمو الذكاء والرضا في الحياة .

(Mcvickers Hunt, 1961)

يبدو لي أن التناقض في التربية الطبيعية للطفل يتركز حول نسبة الذكاء والتي أصبحت كارثة ، ولذلك يجب ايجاد طرق أفضل لتعليم الصغير .

(Henry S. Dyer, 1971)

تغطي سنوات الطفولة الوسطى والمتأخرة الفترة منذ الدخول إلى الصف الأول وحتى المرحلة المبكرة للثانوية ـ أي منذ مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة المراهقة تقريبًا . وهي الفترة التى يبدأ الأطفال معها بالاندماج بشكل كبير مع العالم الخارجي بعيدًا عن العائلة . وتلعب المدرسة دوراً مهمًا كعامل اجتماعي مهم فى حياة الطفل وتحل في جزء كبير محل العائلة .

يشبه النمو الحسي والحركي للطفل خلال فترة الطفولة الوسطى والمتأخرة ما عند الراشد ، فيبدأ التعبير العاطفي يأخذ منحى جديدًا وتستمر العمليات المعرفية واللغوية والإدراكية والفكرية في النمو حتى تصل إلى مستويات تقارب الوضع عند البالغين .

وعند نهاية السنة الثالثة من العمر يصل منحنى النمو إلى معدل ثابت حتى نمو ما قبل البلوغ . وأخيرًا ينحدر عند عمر $\frac{1}{2}$ ١١ بالنسبة للفتيات و١٣ أو ١٤ بالنسبة للصبيان، حيث يكون التغير الجسدي بطيئًا نسبيًا خلال منتصف مرحلة الطفولة وحتى آخرها .

من الطبيعي أن يكون هناك شذوذًا عن هذه القاعدة لدرجة أن تصل بعض الفتيات إلى الرشد الكامل عند عمر ١٣ سنة وبعض الصبيان لا يحققون ذلك حتى العشرينات من العمر . ومع أن الفتيات تصلن إلى مرحلة البلوغ الكاملة قبل الفتيان بسنتين تعتبر الاختلافات خلال أربع أو خمس سنوات في إطار المعدل الطبيعي .

النمو الحسي ـ الحركي

المهارات الحركية :

يبدأ الأطفال خلال مرحلة الدراسة بتنقيح وتوسيع مهاراتهم الحسية والحركية . ويمارسون نشاطهم الفعال بشغف وانسجام ، والسلبيون منهم قلة قليلة . ومع أن التقدم الملموس في القدرات الحركية تبدأ خلال الطفولة وما قبل مرحلة الدراسة . إلا أن الأهمية النفسية للنمو الحركي تأخذ أهمية أكبر حتى في الطفولة المتأخرة .



معظم الأطفال في مرحلة الدراسة يحبون الانطلاق ويمثل السلبيون الأقلية



هناك قدر كبير من الاهتمام بتنمية القدرات الحركية للأطفال ، وهى مهارات يتقنها البعض إلى درجة أنهم يصبحون قادة في الألعاب الرياضية .

سرعة التجاوب نموًّا ثابتًّا يتزايد مع العمر ، وفي دراسة تقليدية قامت بها (Goodenough, 1935) في هذا المجال على أطفال من عمر ٣ سنوات وحتى عمر ١١ سنة حيث طلب منهم أن يستجيبوا على اختبار السمع لصوت محدد ، وتبين أنه بعمر ٣ سنوات تمثل الاستجابة ٥/١٠ من الثانية وبعمر ٤ سنوات ٤/١٠ من الثانية واستمر التزايد بثبات حتى عمر ١١ سنة حيث يستجيب الطفل بسرعة ٢/١٠ من الثانية .

وبالمثل تزداد القوة مع السن في حالتي الذكور والإناث حيث توجد علاقة ارتباطية بين مؤشرات القوة (الطول والوزن) ومقاييس نمو الحركة ، وهناك ميل للطفل الأقوى لأن يكون أطول وأسرع وأكثر صحة من الطفل الضعيف ، وتتلاءم هذه الميول مع علاقات متشابهة بين القدرات الجسدية والقدرات العقلية .

التعليم والمهارات الحركية ـ الحسية :

درست سرعة أداء المهارات الحركية الحسية عند مراحل مختلفة من العمر مع نشاطات مختلفة . ففي إحدى الاستطلاعات أوكل (Henry and Nelson, 1965) عدة مهمات لأشخاص بعمر ١٠ سنوات و١٥ سنة ، إحدى المهمات كانت بسيطة وهي رمي كرة داخل السلة ثم التقاطها ثم الإمساك بكرة تنس متدلية ، وكانت المهمات الأخرى أكثر تعقيدًا مع أنها أساسًّا متشابهة. تخضع الأولى للتمييز بين حافزين وتتطلب الأخرى اختيار أحد النشاطين .

وفي بداية إنجازهم لهذه المهمات تبين أن الفتيان الصغار كانوا أبطأ ، ولكنهم حققوا قدرًّا من المهارة بالممارسة ، وكان الارتباط بين المهارات أقوى بالنسبة للصبيان الصغار . ويبدو أنه بعمر ١٠ سنوات تعتمد المهارة على القدرة على التعلم . أما الصبيان الأكبر سنًّا فقد لعبت الفروق الفردية في المهارة الأساسية دورًّا فى تحديد درجة المهارة النهائية .

متلازمة النشاط المفرط عند الطفل :

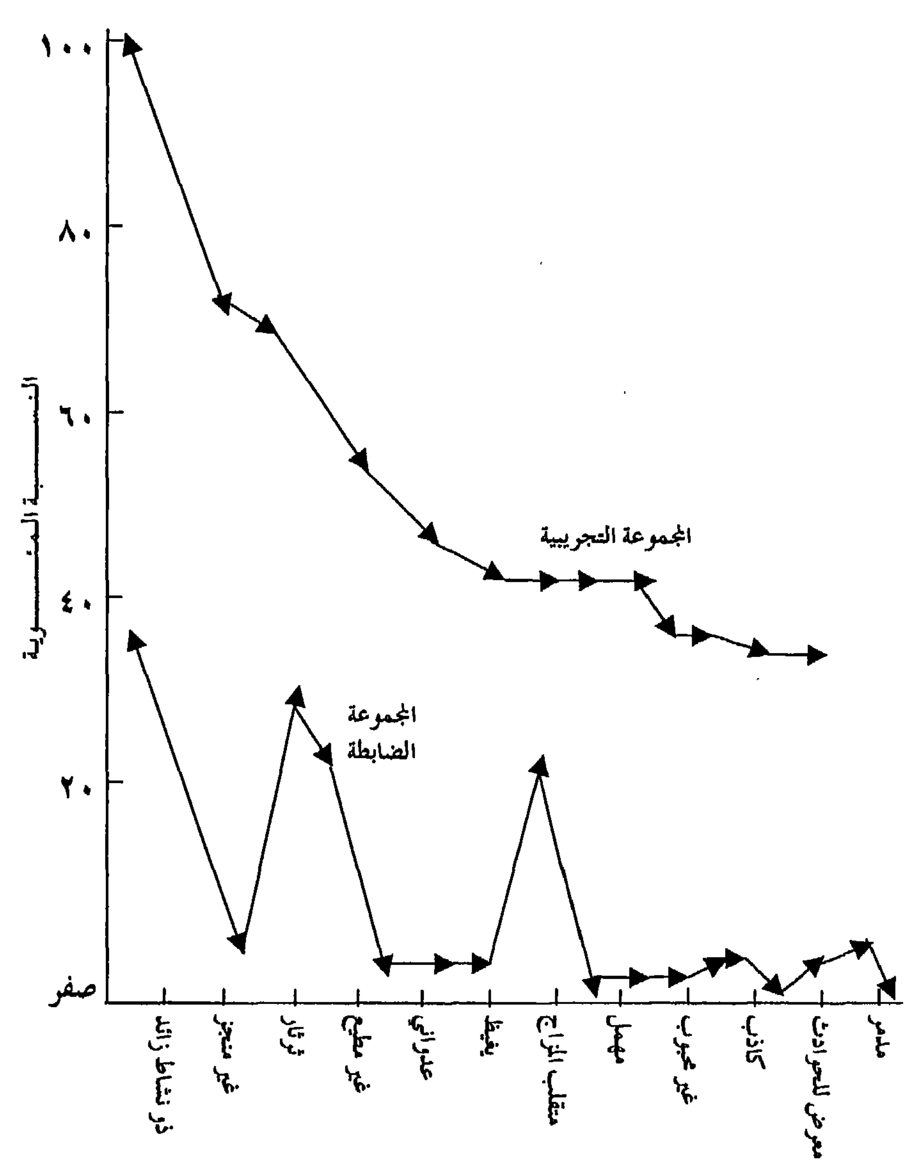
لا يملك بعض الأطفال وغالبًا الصبيان القدرة على البقاء ثابتين دون حراك ، ويبدو أن هناك حاجة للتحرك في كل الأوقات تتداخل مع النشاطات والتعليم ، ويتزامل عدم الاستقرار هذا مع ما يوصف بالعدائية والهدم ، وفي بعض الأحيان يؤدي اجبار الطفل على البقاء بدون حركة بالطفل إلى التمرد وممارسة السلوك العدواني الاجتماعي .

يشير (Mark Stewart, 1970) - وهو عالم نفسي إكلينيكي - إلى أن النشاط المفرط يظهر غالبًا قبل أن يصل الطفل إلى السنتين من العمر ، ثم يتطور إلى مجموعة من الأعراض التي تختلف عن سلوك الأطفال الآخرين بطريقة إجرائية ، يمثل الشكل (١٢-١) النتائج الخاصة بالمستطلعين مع أمهات الأطفال مُفرطي النشاط مقارنة بمجموعة ضابطة من الأطفال الذين كانوا في الصفوف الأولى في مدارس الضواحي وقرب مدينة (سانت لويس).

وقد لاحظ سيتورات أيضًا أن النسبة العالية من الأطفال مفرطي النشاط قد نتج عن تسمم أثناء الطفولة المبكرة ، وأكثر من ذلك فإن لنسبة عالية من الأطفال آباء سريعى الانفعال . وأحد أهم خواص النشاط المفرط هو إمكانية السيطرة بواسطة العلاج بالمخدر ، ولبعض الأدوية تأثير مهديء شكلاً على سلوك الطفل مما يجعله قادرًا على الاستمرار لفترة أطول في المهمات المحددة ويعدل من حدة تفاعله مع الآخرين . وقد انتقد بعض النفسيين والتربويين هذه المهدئات للأسباب التالية :

١ - إن الأدوية الموصوفة هي الأمفيتامين (مثل بنزيدرين) (Benzedrine) وهو منشط مؤثر على الطاقة عند الكبار وله مفعول مهدئ على الأطفال ويعتقد بأنه يؤثر على قواهم العقلية وإذا أعطى البالغون كمية كبيرة من هذا العقار ولفترة طويلة فقد يؤدى إلى نتائج خطيرة (هبوط حاد وعدوانية متطرفة وحالة ذهانية) . ويجب أن نشير هنا إلى أن الأطفال إذا تناولوا لعقار (الريتالين) (Ritalin) مثلا « وهو شائع الاستعمال » يشتكون عادة من الصداع والآم في الأمعاء وعدم راحة .

٢ - توصف مثل هذه الأدوية من قبل الأطباء عادة ، وبعد إجراء تحاليل دقيقة - حتى تكون آمنة ، ومع ذلك فقد يقوم بعض الأساتذة في المدرسة الرسمية بوصفها مما قد يعرض الأطفال لمضاعفات .



الشكل (١٢-١) مقارنة نسبة الأعراض السلوكية الشائعة والمرتبطة بالنشاط المفرط بين ٣٧ طفل (٣٢ صبي و ٥ بنات) كانوا يعالجون في عيادة ومجموعة من الأطفال من صفوف المرحلة الأولى في مدارس الضواحي . والنسبة المئوية هى نسبة سلوك الأطفال حسب تقرير الأمهات (Stewart, 1970)

٣ - إذا كانت مهمة المجتمع في العموم والمدرسة خصوصًا مساعدة الأطفال على القيام بضبط مناسب للانفعالات فإن استعمال هذه العقاقير سيعلمهم الاعتماد عليها دون أن يتعودوا الاعتماد على السيطرة الذاتية .

والمشكلة صعبة بالنسبة للمدرسة والطبيب والأهل وكذلك بالطبع بالنسبة للطفل ، وعادة ما يكون لدى أفراد الأسرة المدرسية ما يكفيهم من المشاكل ولا يملكون الوسائل الكافية لمجابهة النشاط المفرط للأطفال الذين هم في الغالب عدائيين . والشكوى من أن هذه العقاقير تُمكن الطفل من التغلب على المشاكل دون حلها .

ويشير (Arnold, 1975) إلى مثال تقليدي عن حالة طفل بعمر ٦سنوات كان سيطرد من المدرسة بسبب ركله لزملائه في المدرسة والأساتذة أيضًا ، اشتكى الوالدان من صعوبة السيطرة عليه ، وتجنبه زملاؤه وكان تقدمه في الدراسة سيئًا على الرغم من أن ذكاءه كان فوق المعدل . وبعد فحص الطفل وتسجيل تقارير عن ملاحظات والديه وأساتذته وصف له أرنولد جرعة من عقار (ريتالين) . وخلال أسبوع لاحظ الوالدان والأساتذة تحسنًا ملحوظًا . وبعد عدة أشهر من العلاج تمكن الطفل من تحقيق تقدم كبير لأنه أصبح يُركز على واجباته المدرسية وكان باستطاعته المحافظة على الأصدقاء وتكوين أصدقاء جدد .

وبالرغم من النجاحات العديدة لمثل هذه الحالة ، فهناك أسئلة ما زالت معلقة فيما يختص بالنشاط المفرط وعلاجه . وتشير أحدى الدراسات إلى مقارنة بين طلاب صفوف المتخلفين عقليًا يعالجون بعقار الريتالين . مع الأطفال العاديين ، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال المتخلفين عقليًا يتفاعلون مع المثير ببطء ، وعلى النقيض فإنهم عندما يأخذون العقار تحدث استجابات أبطأ . وحقيقة أن يكون العلاج بالعقار يُحسن السلوك يفترض أن المعالجة تُنتج حالة عامة من اليقظة تُمكن الأطفال المتأخرين عقليًا من الممارسة بشكل أكثر فعالية مع مشاكل المعرفة .

يرى (Zahn et al, 1975) أن المنشط القوي مثل (الأمفيتامين) قد لا يكون مهمًا في إنتاج تأثيرات مطلوبة للسيطرة على السلوك . وقد أثبت بعض الباحثين بعض النجاح المحقق عن طريق الكافيين والذي هو موجود في القهوة أو الشاي (Reichart and Elder, 1977).

لا جدال بأن النشاط المفرط في كل المتغيرات ينتج مشكلة صعبة بالنسبة للوالدين والمدرسة والطفل نفسه . وكل ما يمكن قوله حاليًا هو أن أبعاد المشكلة ليست واضحة وأن للعقاقير تأثير مساعد في بعض الحالات وإن للعلاج بالعقار آثارًا جانبية ، وفي حدود

معرفتنا الحالية لا يُمكننا عمل أكثر من استعراض هذه المناقشة المختصرة كتعبير عن اهتمامنا بنمو الأطفال .

النمـو المعـرفي

يمـر الأطفـال في العمـوم تبعًا لبياجيه بمرحلة ما قبـل العمليات عندما يكونون بعمـر ٥ و٦ سـنوات ، ويكونـون موضـوعين عـلى عتبة المرحلة العيانية وتحدث هذه المرحلة عند عمـر ٧ أو ٨ سـنوات وتتميز ببداية عمليات تجميع للأشكال المادية المختلفة وأنواع مختلفة مـن الحفظ وتتبع المرحلة العيانية بمرحلة من العملية الشكلية والتي تظهر عادة بين عمر ١١ و١٥ سنة .

العمليات العيانية :

يسـتعمل بياجـيه مصـطلح العمـليات العيانـية طـبقًا لـتعريف (Flavell,1963) المفسـر الأسـاسـي لـنظريات بياجـيه وتظهـر العمـلية العيانـية عـادة بدرجـة محـددة من الثبات وبين الأعمار من ٧ إلى ١١ سنة . وكلما استعمل الطفل عمليات عيانية بقدر أكبر تصبح الرؤية العامة بالنسبة لتلك العمليات (أكثر اتساعًا) ويصبح البناء تدريجيًا أكثر تكاملاً وثباتًا .

وإذا اعتـبرنا أن المشـكلة تكمن في اختلاف مستوعبات العملية ، فإن ذلك يأخذنا إلى طفـل مرحلة ما قبل الدراسة ليفهم أن الوعاء الزجاجي القصير والطويل يحتويان نفس كمية المـاء . وفي حـدود السـابعة مـن العمر يصبح الطفل قادرًا على التمييز بأن الكمية التي تبقى ثابتة بصرف النظر عن شكل الوعاء .

وفي مـثل آخـر عـن العمـلية العيانـية تعـرض عـلى الطفـل كرتين من الطين (المعجون) متسـاويتين في الحجـم ثـم يُسـأل أن يسـطح واحـدة منهما على شكل كعكة ، ثم يُسأل عن كمـية الطـين في كـل كـرة . وحيـث يقـول طفـل السـابعة أن الكعكـة أكبر من الكرة لأنها مسطحة أكثر وأوسع أو أن الكرة أكبر لأنها أعلى .

ومـع تقـدم عمر الطفل وخبرته يصبح أكثر نضجًا ويحقق « عملية التعويض » وبالتالى يقـدر عـلى القـول بـأن الكـرة والكعكـة لهمـا نفـس كمية الطين لأن الكعكة أنحف وأوسع من الكرة .

هـناك أيضًـا عملـية حساسة عند نهاية الوصول إلى « الحفظ » وهى القدرة على قلب الأمـور ، ويـتحقق هـذا الإنجاز عندما يعترف الطفل أنه يمكنه عمل كعكة وجعلها كرة مرة أخرى ، فهـو يفهـم الآن أن العملـية عكسـية وان الكمـية ثابـتة مـع الاعتـبار للمواصفات الجزئـية لـلمادة (مـثل الـوزن والحجـم) والـتى لا تتغير بالرغم من تغيير شكلها أو حالتها . وتصـبح المحافظـة على المادة شائعة عند سن ثمان أو عشر سنوات من العمر . وباختصار فإن الطفـل بهـذا العمـر يـتحقق مـن أن الإنجـاز لهـذا الشـيء قابل للتغيير . وعلى ذلك فإن فهم المحافظة على الوزن يتحقق بعمر متأخر بينما فهم المحافظة على الحجم مازال متأخرًا .

وعـند هـذه المـرحلة ، يسـتعمل الطفل عمليات عيانية ولكن لإدارة الأشياء الملموسة ماديًـا فقـط ، فمـثلاً لم يكـن لدى الأطفال بعمر ٨ سنوات و ١٠ سنوات مشاكل في ترتيب سلسـلة من اللعب حسب الارتفاع ، ولكنهم فشلوا في حل مشكلة مشابهة عندما عرضت شـفاهيًا . (أديـت أطـول مـن سـوزان) و(أديـت أقصر من ليلى) . ومن أجل أن يكون هذا المبدأ مفهومًا يجب التقدم إلى مرحلة العمليات الشكلية المهمة .

العمليات الشكلية :

في فـترة مـا بين عمر ١١ و ١٥ سنة يبدأ الطفل باستعمال عمليات شكلية كما لاحظنا سابقًا .

وفي إحـدى الـتجارب الـتى توضـح العملـيات الشـكلية أحضرت خمسة أوعية تحتوي سـائلاً لا لـون لــه وتم خلـط السـائل فى الوعاء (أ) و(ب) و(ج) فأصبح اللون زهريًا وعند إضافة السائل (د) اختفى اللون ، وعند إضافة السائل (هـ) استمر الخليط بدون لون ويمكن كشـف هـذه الخصـائص عـندما يفحـص الطفـل عملـيًا المـزيج . وهكـذا اكتشـف بياجـيه أن الأطفال بهذا العمر يحاولون مزج اثنين مع اثنين أو ثلاثة مع ثلاثة كطريقة لحل المشكلة .

وفي تجربة أخرى تم وضع حلقتين لهما قطرين مختلفين بشكل عمودي بين شمعة وشاشة بحيث يقع ظل الحلقتين على الشاشة فيكتشف الطفل فى النهاية حل المشكلة عندما تكون نسبة المسافات بين الحلقتين والشمعة هي نفس النسبة بين قطريهما . وبهذا يمكن أن يفهم التناسب .

تؤكد العلمية على عكس أو قلب الأمور ، وتتضح هذه العملية كذلك فى أن الطفل الذي يواجه مشكلة إيجاد الوزن المناسب على كفة الميزان ، يضع وزنًا ليكتشف أنه ثقيل جدًا ، يرفعه ـ وهذا عكس للأمور ـ ويبحث عن وزن آخر أخف .

يستعمل الطفل القواعد المنطقية المتضمنة في العملية الشكلية بطريقة لا إرادية رغم أنه لم يتدرب على المنطقية . ومع ذلك فإن تطبيق المنطق الضمني يصبح جزءًا من قدراته المعرفية ، فقد لا يقدر على حفظ قاعدة أنه إذا كان (أ) أكبر من (ب) و(ب) أكبر من (ج) فإن (أ) أكبر من (ج) ولكن يمكنه تطبيقها .

العلية الطبيعية :

من الملائم التحول من نظرية بياجيه العامة عن مستويات التطور إلى الاهتمام بجانب محدد من نظريته بدراسة العلية الطبيعية عرض بياجيه ظواهر مختلفة عن الطبيعة ثم طلب من أحد الأطفال أن يفسرهم . ومن ثم على الطفل أن يعرف مثلاً « ما الذي يجعل السحاب يتحرك ؟ » وبعد أن يجيب الطفل يسأله أسئلة أخرى حتى يقتنع بعد ذلك أنه مفهوم الطفل للأمر قد أصبح واضحًا .

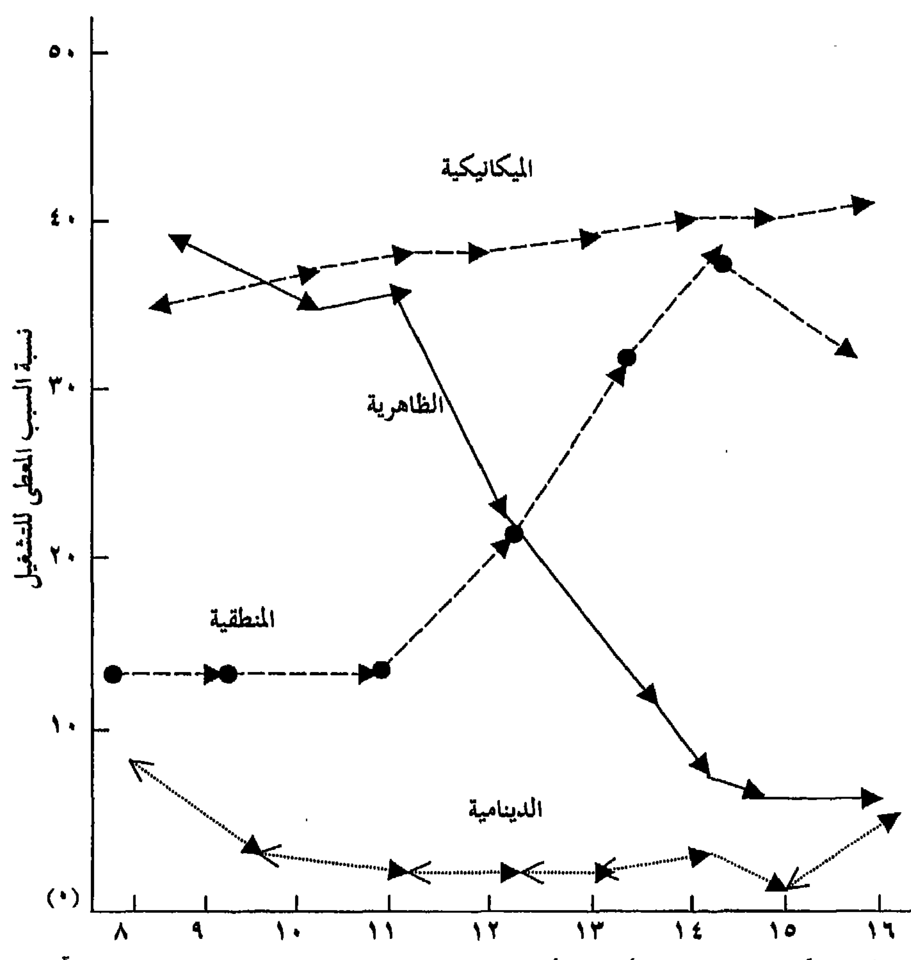
وابتداء من هذه الخطوط العملية توصل بياجيه إلى تصنيف ١٧ نوعًا من التفكير السببي . وقد وصف جين دويتش خمسة من هذه الأنواع التى تتحرك من التمركز الكبير حول الذات إلى تمركز أقل حول الذات ومن البسيط إلى التبرير المعقد . بالطريقة التالية :

- السببية الظاهرة : يدرك الطفل وقوع حدثين أو مثيرين معًا على أساس السبب والنتيجة . فمثلاً طفل يشرح بأن الحصاة تغرق إلى الأسفل لأنها بيضاء هناك عدم فهم للعلاقة الحقيقية للأحداث .
- السببية الحيوية : يكمن السبب في الحيوية فالسحاب يتحرك مثلاً لأنه حي ، والمحرك يسحب القطار لأنه حي وهو يرغب بفعل ذلك .
- السببية الدينامية: وهنا لا يفسر الأحداث بشكل حيوي ولكن يرى القوى الموجودة في الأشياء تفسر سلوكها .
- السببية الميكانيكية : يشرح سبب الحركة الاتصال وانتقال للحركة بدون أي فكرة عن وجود قوى داخلية . مثل دفع الريح للسحاب . واستعمال الدواسات يجعل الدراجة تسير .
- الشرح بواسطة الاستدلال : يعلل السبب : مبدأ السبب الكافي . المفاهيم مثل الكثافة والوزن أصبحت قيد الاستعمال .

إن أول ثلاثة أنواع قد عرفت بما قبل السببية أما السببية الميكانيكية فيمكن اعتبارها كانتقالية ، وفسرت الخامسة بواسطة تعريف منطقي متعلق بالعملية الشكلية ويعتبر بياجيه المستويات الأخرى منفصلة ومتفرقة في فكر الأطفال وتجري في اتجاه طبيعي خلال دورة التطور من مستوى معين لآخر أعلى . وهو ما يسمى السببية الدينامية ، ويكون الطفل بالتالي غير قادر على الحسم المنطقي .

وقام (Mogar 1960) بدراسة نظرية بياجيه عن الاستنتاج السببي للظاهرة الطبيعية ، شاهد الأطفال في المجموعة التجريبية الظاهرة التى تسآلوا عنها بينما لم ير الأطفال فى المجموعة الضابطة تلك الظواهر . وعند نهاية الدراسة كانت المجموعة التجريبية أكثر قدرة على العمل في استخلاص الحلول . في أعمار مبكرة والبحث الذي دوناه في الفصل الحادى عشر فيما يختص بالأطفال المكسيكيين أبناء العاملين فى مجال الخزف افترض أيضًا الخبرة الخاصة التي تسهل بعض أنواع تطور المفاهيم (Price et al, 1969) .





من قبل الشكل (١٢-٢) إيضاح أسباب الأطفال والمراهقين بعمر ٨ سنوات وحتى ١٦ سنة المصنفة تبعًا لبياجيه . (Piaget, 1937)

إدراك الزمن والمكان :

يفضل بياجيه استعمال « مفاهيم الوقت » أكثر من « إدراك الوقت » لأنه يعتبر تقدير الأطفال للوقت يتضمن ليس فقط معلومات الإدراك بل التنظيم المنطقي لهذه المعلومات .

وحتى عمر سبع سنوات يكون مفهوم الطفل للوقت والسرعة مترابطين جدًّا ، فقد حرك اللعب عبر الطاولة بسرعات مختلفة : (ب) أكثر سرعة من (أ) ولكنه أوقفهما في نفس الوقت ، وعندما سُئل الأطفال متى توقفت اللعب؟ رفضوا القول بأن اللعب توقفت في نفس الوقت . وهذا ليس خطأ في الإدراك ، فهم يجب أن يقولوا (ب) توقفت قبل (أ) لأن السابق في الأمام قبل اللاحق أو يقولوا أن (أ) توقفت قبل (ب) أي بمعنى أنه قريبًا منهم في كلا الحالتين . إنهم لا يفهمون أن اللعب قد توقفت في نفس الوقت فهي لا تعني لهم شيئًا لأنه عندما يتحرك جسمين في سرعات مختلفة يتوقفان في نقاط مختلفة .

يتم فهم السرعة تدريجيًّا وعندما يكون الأطفال في حالة جيدة في مرحلة العمليات العيانية عند سن سبع أو ثمان سنوات . وليكون الطفل جاهزًا لجعل إنشاء الوقت عند المستوى المادي .

لقد فرق (Fraisse,1948) بين إدراك الوقت وتقدير الوقت . وتوصل إلى ذلك الاختلاف بواسطة فحص قدرة الأولاد بعمر ست سنوات وثمان سنوات وعشر سنوات ، على إعادة التعرف على الفواصل الزمنية : ١ ثانية ٥ ثواني ثم ٢٠ ثانية . فوجد أن الفواصل الأطول كانت أقل تقديرًا بواسطة الأطفال الأصغر سنًّا . وكان الأطفال بعد الثامنة من العمر أكثر دقة .

وبتلخيص البحث على أساس الإدراك للأطفال الأكبر سنًّا ، استنتج (Flickinger and Rehage 1949) أن الطفل يدرك الماضي مقابل الحاضر عندما يصل إلى عمر الثمان سنوات تقريبًا والفهم الكامل للوقت عند عمر حوالي ١١ إلى ١٣ وإدراك التواريخ عند عمر ١٦ تقريبًا .

ومع ازدياد الخبرة يطور الطفل مفهومًا عمليًا من البناء الفراغي لعالمه ويصبح قادرًا على التعامل بطريقة رمزية . وقد قام (Drozdel and Flavell, 1975) بتجربة على الأطفال لدراسة قدرتهم على التعامل بطريقة تجريدية مع مساحة كبيرة لها علاقة بمظاهر أخرى من النمو المعرفي للذاكرة والمنطق . وقد حضر الأطفال بعمر ٥ سنوات و ١٠ سنوات كل على حدة عند القائم على الدراسة ، وأخبرهم قصة عن (تشارلي براون) وهو شخصية

كرتونية من برامج الرسوم المتحركة وقصته عن الضفدع . وقد أطلع الطفل على بيت (تشارلي براون) ومجموعة من الصناديق المغطاة ببلاستيك رقيق بطريقة لا يمكن للطفل رؤية ما بداخلها على الطفل أن يبحث عن الأشياء مستعملاً إحساسه .

وقد أظهر الباحث للطفل عروسة (تشارلي براون) ولها ضفدع معلق على كتفها بشريط رفيع ، وأوضح أن العروسة داخلة إلى البيت . وصورة العروسة معلقة على أماكن مختلفة من الصناديق ، وتبين الصورة المعلقة بين الصندوق الرابع والخامس الضفدع ممسكًا بذراع العروسة ، أما الصورة المعلقة بين الصندوق السابع والثامن فهي صورة (تشارلي براون) بدون ضفدعة ، ولكن فقط بشريط رفيع وعندما خرجت العروسة من نهاية الصف وبدون الضفدع يسأل الطفل أين يمكن لتشارلي براون أن يبحث عن العروسة ؟ .

ومع أن الصور تشير إلى أن أكثر المناطق منطقية للبحث بين الصندوق الرابع والثامن. فإن نصف الأطفال بعمر ٥ سنوات افترضوا أن تفتش تلك المنطقة ، ولم يستطيعوا إعطاء تفسير ملائم لذلك ، بينما كل الأطفال بعمر ١٠ سنوات قالوا بأن تشارلي براون يجب أن يبحث في تلك المنطقة ، وكانوا يعطون تفسيرًا ملائمًا أما كاملاً أو جزئيًا لاختيارهم هذا .

تتطلب مهمة كهذه قلب للأمور ، وفي هذه الحالة يمكن تتبع خطوات الأطفال من أجل تحديد المنطقة الحرجة للبحث . وتكون عملية التمركز عند الأطفال بعمر ٥ سنوات بدائية وبعمر ١٠ سنوات تصبح عادة جيدة .

النمو اللغوى

كما ركزنا على مظاهر معينة من نمو الأطفال فإنه من السهل ألا نرى ترابط هذه المظاهر ببعضها ، من الصعب تعقب كل عامل منفردًا . وفي معظم الأبحاث يفحص المتغير في علاقته بالآخرين وتتضح هذه العلاقات الداخلية بين أبعاد النمو بوضوح عندما نأتي إلى موضوع اللغة . ويبدو من المنطقي أن نرى اللغة كظاهرة اجتماعية ولكن اللغة هامة فى الوظائف المعرفية ـ كما ناقشنا من قبل .

الاعتماد الميداني وسيادة نصف المخ والنمو اللغوى :

درس جارى وفريدمان المتغير الذي بُحث مكثفًا وخصوصًا مع البالغين والمراهقين ، وهو متغير غالبًا ما يشار إليه بالاعتماد الميداني . والمقياس الثابت للاعتماد الميداني هو تجربة العصا والبراويز . التي أجريت في غرفة مظلمة . ويرى المشاهد في نهاية الغرفة بروازًا مضيئًا واسعًا ومستطيل الشكل وهذا البرواز يحتوي على عصا مضاءة . والعصا وإطارها موضوعين على زاويتين مختلفتين ويُطلب من الشخص أن يحرك العصا على محورها حتى تصبح عمودية على سطح الأرض ، والإطار الذي يبقى على زاويته يمثل الميدان ويستخدم كمضلل للانتباه ، والناس الذين يميلون إلى الاعتماد الميداني يميلون إلى التأثر بزاوية الإطار ولديهم صعوبة في تحريك العصا إلى النقطة العمودية الحقيقية ، بينما أولئك المستقلين ميدانيًا قادرون على تجاهل المعيار المزور الذي فرض على موقع الإطار وهم أكثر قدرة على تركيز العصا .

وقد اهتم جارى وفريدمان بفحص الفرضيات بأن عدم القدرة على التعلم والحساسية الميدانية تحت سيطرة الجزء الأيمن من المخ . وقد أثبتت الأبحاث أن الجزء الأيسر من المخ يسيطر على الذاكرة والتفكير المنطقي وادراك العواطف الإنسانية والموسيقى والأغاني واستكشاف النماذج والقدرات المختلفة غير اللفظية (Dewson, 1976; Cohen, 1965) ، وقد أشارت التجارب الأخرى التي أجريت على البالغين إلى ارتباط النصف الأيمن للمخ بالحساسية الميدانية والنصف الأيسر يسيطر على الاستقلال الميداني .

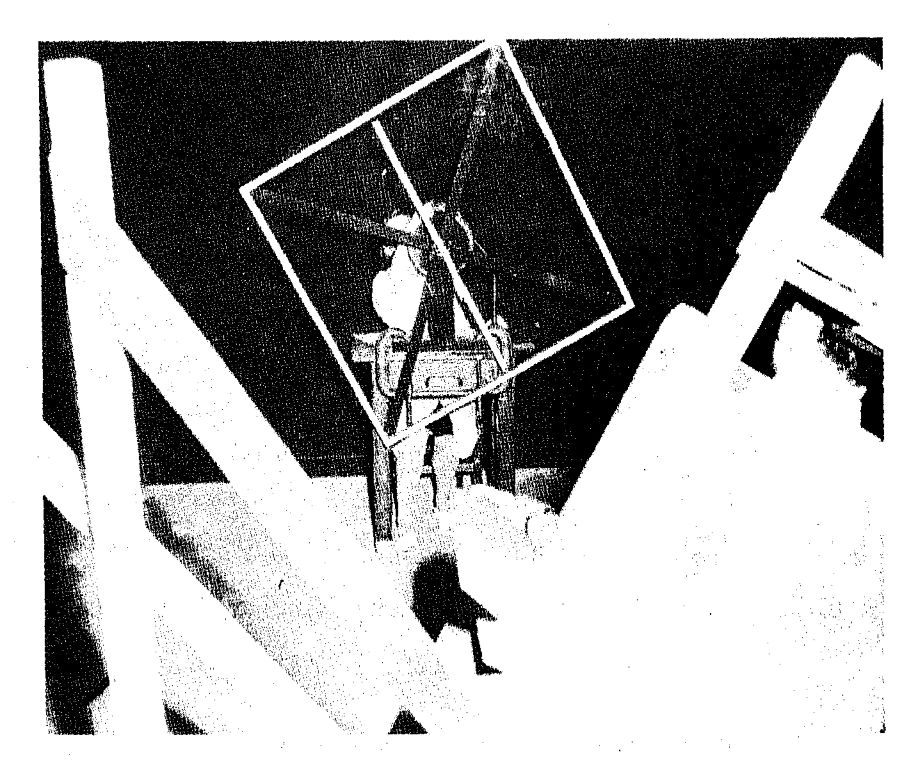
وكان الأشخاص في دراسة جارى وفريدمان ذكورًا من مدارس خاصة لتعليم ذوى صعوبات التعلم وهم يماثلون فى العمر والذكاء مجموعة ضابطة من مدارس عادية ، وأجرى عليهم مقياس العصا والإطار وبعض المقاييس اللفظية والبصرية بالإضافة إلى فحص محدد من أجل تعريف مدى سيطرة نصفي المخ ، وقد بينت النتائج أن الأولاد ذوى صعوبات التعلم

قد اظهروا ضعفًا أكثر من مجموعة الضبط في امتحان العصا والإطار وفي المهمة الشفهية أيضًا . ولكن لم يكن هناك اختلاف بين المجموعتين في الاختبارات البصرية . يعتمد النجاح في تعلم المهارات المدرسية بشدة على الكفاءة ، بالإضافة إلى قدرات أخرى مرتبطة بالاستقلال الميداني وبسيطرة النصف الأيسر للمخ، ولاحظ جارى وفريدمان أنه عندما يتفاعل الأطفال الموجهون بصريًا والحساسين ميدانيًا مع أستاذ المادة الشفهية المستقل عن الميدان ، تكون التجربة محبطة جدًا لكليهما . لا يفهم التلاميذ تعليمات الأستاذ ولا يفهم الأستاذ لماذا لا يطيعون الأوامر ، وما هم بحاجة إليه هو مواد تعليمية وطرق تثقيفية تركز على القدرات البصرية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ولا تُحملهم عبء سيطرة نصف المخ الأيمن .

تعلم القراءة :

تعلم القراءة هى الخطوة العظيمة من سيطرة اللغة التي يحققها الأطفال خلال السنوات المتوسطة هي وأشارت الأبحاث التي أجراها (David Elkind 1974, 1975) ومساعدوه إلى أن الإنجاز في القراءة والقدرات المنطقية (كلاهما من مسؤولية النصف الأيسر للمخ) مترابطة بشكل كبير ، وأن تعلم الأطفال للمهارات المنطقية يُمكنهم من ترك أثر على الإنجاز من خلال القراءة .

وقد أجرى أيلكند دراسات على القراء المبكرين وقد اختارهم يماثلون فى السن والجنس والوضع الاجتماعي والاقتصادي للوالدين ونسبة الذكاء الأطفال الذين لم يكونوا قراء مبكرين . وقد أشارت ملاحظاته إلى أن القراء المبكرين كانوا متفوقين فى مقاييس بياجيه للحفظ ، وكذلك على مقاييس النفس لغوية مثل مزج الأصوات .



اختبار العصا والإطار يستعمل كمقياس للاستقلالية الميدانية ، وتوضح الصورة كيف يقوم الباحث بتحديد زوايا العصا والإطار المحيط . ويحاول المفحوص الجالس على الكرسي المائل إلى يمين الصورة باستخدام جهاز التحكم عن بعد أن يجلب العصا إلى الوضع العمودى تمامًا على سطح الأرض . وتتم هذه المهمة في الظلام والمثير الواضح الوحيد للمفحوص هو العصا وإطارها الموضوع بزوايا مختلفة يمثل مفتاح مضلل لكيفية تعديل العصا .

وفي دراسة لها مرتبطة بنفس الموضوع أجرى (Briggs and Elkind, 1973) مقابلات مع أباء وأمهات الأطفال المبكرين في القراءة وغير القارئين ، فوجدا أن الأمهات للقراء المبكرين متعلمات أكثر ولديهن مراكز وظيفية أعلى . وآباء المبكرين في القراءة يتابعون القراءة مع أولادهم أكثر مما يفعل آباء الأطفال الآخرين . وأكثر من ذلك فإن عددًا من المبكرين في القراءة لديهم أخوة أكبر أو أصدقاء يبذلون أوقاتًا أكثر معهم في القراءة .



ديفيد إيلكند من جامعة روتشيستر باحث من رواد الحقل المعرفي وتطور الشخصية عند الأطفال . وآراءه حول القراءة هامة هذه الأيام خصوصًا عندما تكون كمية ونوعية التعليم المقدمة مختارة بشكل دقيق .

وقد وجد أيلكند أن دوافع الطفل من أجل إرضاء البالغ الذى يمثل له المثل الأعلى في حياته شيء ضروري ، وأن المكافآت لتعليم القراءة أكثر جدوى .

وقد اكتشف ايكلند أربعة متطلبات لكي تكون القراءة ناجحة منذ البداية :

١- بيئة غنية باللغة المقروءة والمكتوبة .

٢- الالتصاق بالبالغ الذي يقرأ كثيرًا معهم والذي يكافئهم عند المحاولات .

٣- الوصول إلى مرحلة العمليات العيانية الخاصة بالنمو المعرفي .

٤- التفاعل مع البالغ المهتم بتعليم الصغار للقراءة .

القراءة السريعة الصامتة : إن القراءة الصامتة السريعة هي المهارة التي تسعى المدارس لتقويتها وتنميتها لدى الصغير . ويتمسك أيكلند بأن تطور هذه المهارة يتطلب أن يكون النظام اللفظى النظري أكثر استقلالية من النظام الحركي الحسي ، حيث يبذل العقل جهدًا أكبر والعين جهدًا أقل . وقد تأكدت هذه الاستقلالية والنظام المعرفى والحسى الحركى فى تجربة حيث يطلب من القراء معرفة حروف ورق الصنفرة . والتي لم يكونوا قادرين على رؤيتها على قاعدة اللمس .

وقد ارتبط النجاح في هذه المهمة بشكل إيجابي مع الإنجاز للقراءة للمبتدئين ، ولكنه ارتبط سلبيًا مع مهارات القراءة للقراء المتقدمين ، وهذا يعني أن التمييز الحسى الحركى بين الحروف وهو ما عُلم في مدارس مونتيسوري مفيد في بداية المراحل التعليمية للقراءة . كما أن القراءة بصوت عال واستعمال الإصبع كمؤشر له نفس التأثير في المساعدة على القراءة في المراحل الأولى من التعليم ، ولكنه يعيق القراءة في المراحل اللاحقة .

والقراءة ليست إجراءً سالبًا ولكنه موجبًا ، والمعنى لا يتوطن ضمن الكلمات المكتوبة ولا المطبوعة ، ولكن من خلال معلومات القاريء المخزونة . ومع أن للقراءة جانب إيجابي فلها أيضًا جانب سلبي كبير ، الصغار الضعفاء في القراءة ولنفس السبب هم ضعفاء في الإصغاء مهتمون بالتواصل مع ما يهم أفكارهم ومخيلاتهم أكثر من فهمهم لأفكار الآخرين ، حيث ينقصهم (التدريب الادراكي)

ويبدى القراء الأكفاء تدريبًا إدراكيًا عندما يصغون باهتمام للآخرين . وعندما يقاومون الرغبة في جعل مشاركتهم مع الآخرين تتركز في ثرثرتهم .

النمو العقلي

يظهر الذكاء من خلال الإدراك والاختيار والملاحظة والتعلم . فإذا كانت هذه الأنشطة فعالة بشكل عام وكانت مركبة ومعقدة بما يتناسب مع عمر الطفل نقول بأنه حاد الذكاء ، وإذا كانت بالعكس نقول بأنه بطيء أو بليد ، أو لديه تأخر عقلي .

وليس هناك حد فاصل بين الذكاء والبلادة فى الأطفال ، وبدلاً من ذلك هناك درجات مختلفة من الأعلى إلى الأسفل في درجات الذكاء .

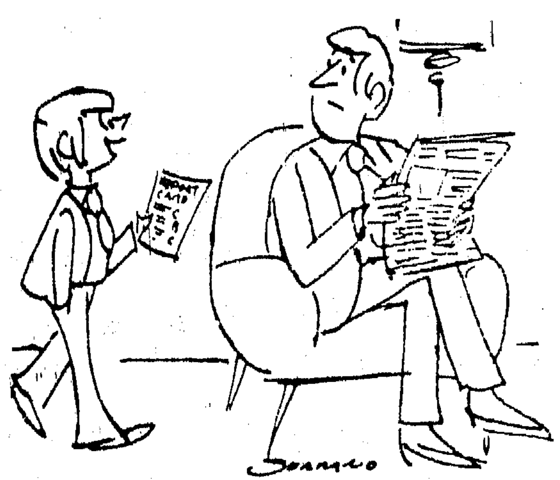
طبيعة الذكاء :

يبحث تحليل (David Wechsler, 1975) في ضعف الافتراضات عن الذكاء وأولها الاعتقاد الشائع أن الذكاء هو « نوعية العقل » والذي يمكن وصفه بالصفة (ماهر - مكتشف أو حذر) . ولكن الذكاء في الواقع هو مظهر للسلوك المعني بالملائمة والفعالية والجدوى مما يريد أن يفعله الفرد أو ما يفعله فعليًا .

والافتراض الثاني يصر على أن الذكاء شيء فردي ووجداني ومستقل عن السمات الإنسانية الأخرى . وفي الحقيقة فالذكاء مركب من جوانب كثيرة وعناصر مختلفة . وإذا ألححنا على التفكير فيه كقدرة فسوف نتأكد أنه قدرة شاملة مهيمنة .

والافتراض الثالث أن الذكاء يختص بطريقة عمل الدماغ بمنطقية . والذكاء في الحقيقة معنى بالدافع والاستمرار والوعي للأهداف والسمات التي لا علاقة لها بالمنطق ، ولكنها متحركة وعاطفية ومؤثرة أيضًا .

وقد قام علماء نفس آخرون بتعريف الذكاء بشكل مختلف مع أن هناك خيوطًا تربط تعريفاتهم مع تعريفات غيرهم. وقد فكر (Woodsworth,1940) في السلوك الذكائي كما فعل ويكسلر وقال أنه أحد الأسماء التي يجب أن تعتبر أفعال .


"Read me my report card, Dad."

والدي : اقرأ لي تقريري المدرسي

وقد أعلن سبيرمان (Spearman,1927) أن هناك عامل أساسي في كل السلوك الذكائي ، وعوامل أخرى خاصة مستقلة نسبيًا عن بعضها . وافترض أن بعض من العوامل الخاصة مشبعة بعامل عام وهو القدرة على التعامل مع الأرقام مثلاً ، والبعض الآخر من العوامل مستقل نسبيًا عن العامل العام مثل القدرة الموسيقية أو القدرة الحركية .

ترفض نظرية (Thurdstone,1946) فكرة أن العامل العام على علاقة مع جميع أنواع السلوك الذكي ، ويتصور أن هناك خليطًا من العوامل التي تتفاعل في قليل أو كثير بطريقة مستقلة أحدها عن الآخر .

اختبار الذكاء :

رغم محاولات علماء النفس في القرن التاسع عشر لقياس الوظائف المعرفية . إلا أن أول الاختبارات المؤثرة كما لاحظنا قد بُنيت لتستخدم مع أطفال المدارس ، وكما لاحظنا في الفصل الأول أن المقاييس التي وضعها في (١٩٠٥) عالما النفس الفرنسين بينيه وسيمون قد ترجمها تيرمان كي تستخدم مع الأطفال الأمريكيين عام ١٩١٦ وقد طبقت هذه الاختبارات من خلال مقابلات مع الأطفال .

وفي السنوات التالية دخلت الولايات المتحدة الحرب العالمية الأولى وقد أدت الحاجة لتصنيف وتدريب ملايين المتقدمين إلى اكتشاف أول مجموعة من اختبارات الذكاء وبعد الحرب اكتشفت المزيد من اختبارات الذكاء وتم تطبيقها على طلبة المدارس .

وقد دمج تيرمان مفهوم العمر العقلي الذي استعمله بينيه وسيمون في المقياس مستعملاً اقتراحًا للعالم النفسي الألماني وليام سترن (١٩١٤) ، وقد سجل الأرقام في عبارات إحصائية مثلت الامتداد الذي سيكون عليه الطفل والذي يمكن اعتباره فوق أو تحت أو في نفس العمر المتناسب مع ذكائه .

ويمثل هذا الإحصاء مستوى الذكاء وقد برمج بواسطة معادلة تشمل قسمة العمر العقلي للطفل على عمره الزمني وضرب النتيجة في ١٠٠ وذلك من أجل إلغاء الكسر العشري فيكون مستوى الذكاء ثابتًا في فحص الذكاء مثلما هو في اللغة اليومية ، ولكن ظهرت بعض المشاكل الإحصائية ، وقد استبدل حاليًا بواسطة انحراف مستوى الذكاء والذي يخبرنا كيف تكون نتيجة فحص طفل ما مقارنة مع معايير أطفال آخرين من عمره .

ومع كلا النوعين للمقاييس يمثل مستوى الذكاء ١٠٠ المتوسط العادي للطفل في أي عمر ومستوى الذكاء الأعلى أو الأسفل من ١٠٠ يدلنا على الحد الذي يكون فيه أداء الطفل المتخطي لمعيار سنه أو المقصر عنه .

ويعطينا جدول (١٢-٢) نسبة الأطفال تبعًا لاختلاف مستوى الذكاء على مقياس ستانفورد - بينيه بمصطلحات تدل على مستوى التعليم الممكن تحقيقه طبقًا لدرجاتهم .

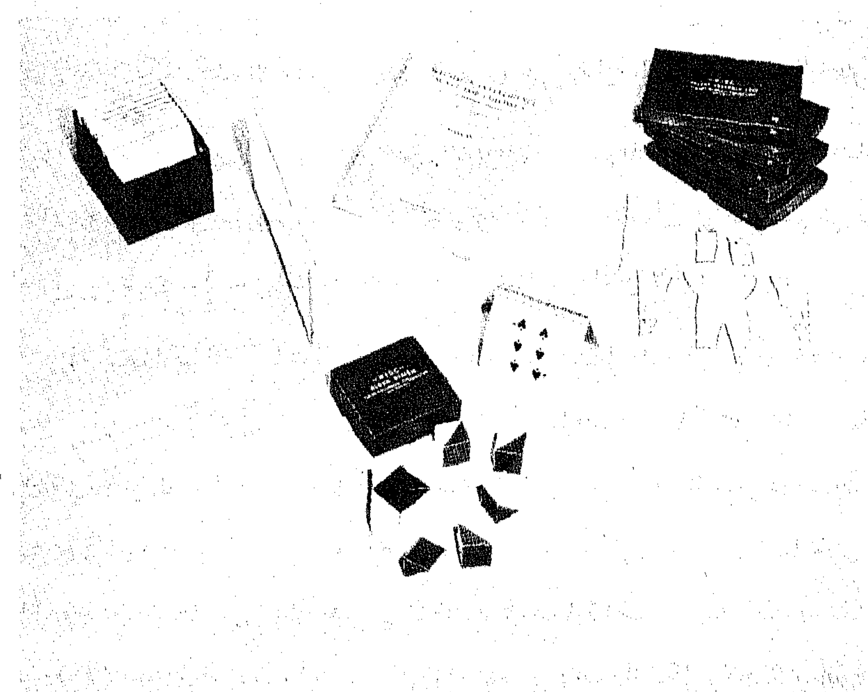
ظهر مقياس ويكسلر لقياس ذكاء الأطفال في عام ١٩٤٩ وهو ملائم للاستعمال مع الأطفال بعمر من ٥ سنوات إلى ١٥ سنة وقد روجع سنة ١٩٧٤ .

وفي سنة ١٩٦٠ أعيدت مراجعة مقياس ستانفورد - بينيه ونُشر ، وكان يغطي بشكل موسع مجال الأعمار أكثر من مقياس ويكسلر ، وهكذا فإنه يستعمل أكثر تكرارًا مع الأطفال الأصغر . ويتضمن مقياس ستانفورد - بينيه موادًا شفوية أكثر من مقياس ويكسلر وهو أكثر ملائمة للمدارس لذلك السبب . ومن ناحية أخرى فإن مقياس ويكسلر أكثر استعمالاً لاختبار الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعليم والذين يعانون من صعوبات في النطق .

الجدول (١٢-٢) تصنيف مستوى الذكاء عند علماء النفس مع النقاط المرجعية من أجل تفسير مستويات الذكاء . (Merrill, 1938)

مستوى الذكاء	النسبة المئوية من الأفراد	التصنيف	التفسير
١٦٠ وما فوق	٠,٠٣		
١٤٩-١٦٠	٠,٢	مرتفع جدًا	
١٤٠ - ١٤٩	١,١		
١٣٠ - ١٣٩	٣,١	مرتفع	« مواد الدكتوراه »
١٢٠ - ١٢٩	٨,٢		
١١٠ - ١١٩	١٨,١	متوسط مرتفع	« مواد جامعية »
١٠٠ - ١٠٩	٢٣,٥		خريجي المدرسة الثانوية
٩٠ - ٩٩	٢٣	طبيعي أو متوسط	يمكنه عمل بعض أعمال المدرسة الثانوية
٨٠ - ٨٩	١٤,٥	متوسط منخفض	
٧٠ - ٧٩	٥,٦	الحد الفاصل للمتأخر عقليًا	يمكنه القيام بعمل الصف الخامس
٦٠ - ٦٩	٢,٠		
٥٠ - ٥٩	٠,٤		
٤٠ - ٤٩	٠,٢	التأخر العقلي	التأخر العقلي القابل للتعلم
٣٩ وما دون	٠,٢		





مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال (WISC) يستعمل بشكل شائع لقياس النمو المعرفي .

تمت أكثر الاختبارات الخاصة بالذكاء في المدارس بواسطة الورقة والقلم مثل اختبارات كاليفورنيا للنضج العقلي واختبارات كولمان ـ أندرسون للذكاء . وأختبار أوتيس ـ لينون للذكاء .

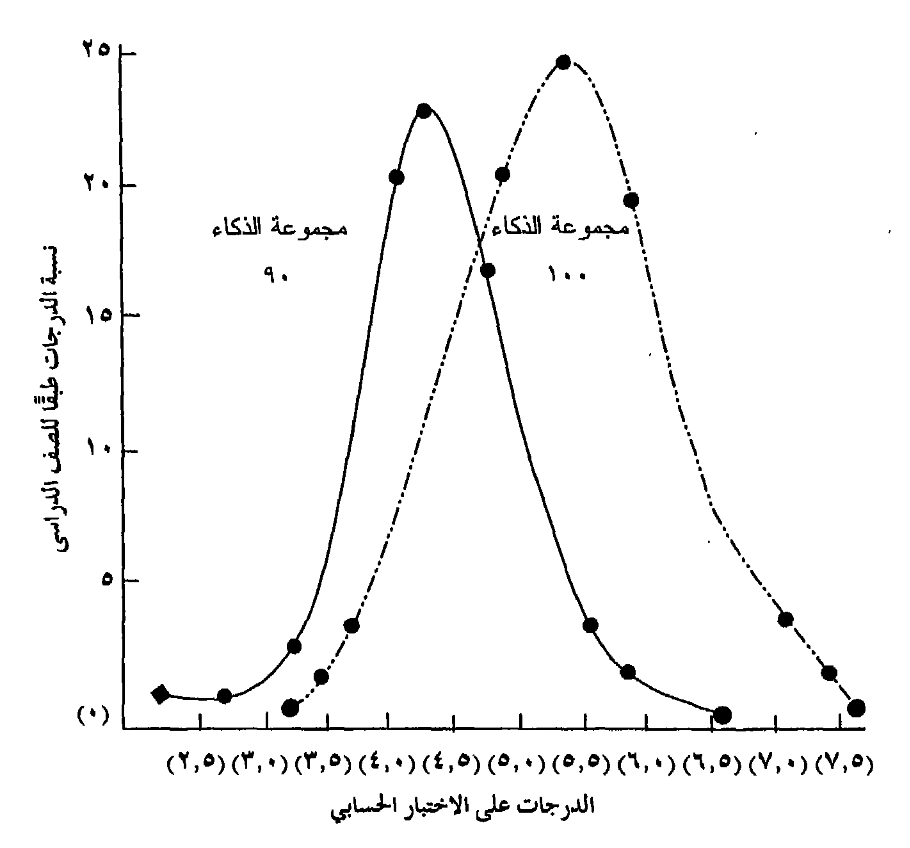
صدق اختبارات الذكاء : تتعرض اختبارات الذكاء لانتقادات كثيرة بواسطة ممثلين عن مجموعات عرقية مختلفة ، فالتربويون وعلماء النفس والسياسيون وأعضاء مجالس إدارة المدارس ، وكذلك الطلاب فى بعض الولايات والمدن قد قرروا عدم استعماله في المدارس الحكومية .

ومع ذلك يسمح للأخصائيين النفسيين فى المدارس استخدام اختبارات الذكاء كمقاييس للتشخيص النفسي للأطفال المحولين إليها ، وبالتمعن في دوريات الأبحاث النفسية عن الأطفال سوف يتبين لنا أن لاختبارات الذكاء بعض المشاكل البنيوية ، ومن ناحية أخرى لابد أن يكون لهذه الاختبارات بعض الصدق حتى يقبلها الإكلينيكيون والباحثون .

ولدى الأخصائيين النفسيين والباحثين التربويين أسبابهم المتنوعة لاستعمال اختبارات الذكاء ، ولكن كل ما يهم المدرسون ومديروا المدارس والأهالي هو ما يدلهم عن فرصه الطفل في النجاح ، والنجاح المهتمين به دائمًا هو النجاح في المدرسة .

وإذا كان اختبار الذكاء يتنبأ بالنجاح المدرسي للطفل بدقة فهو طبعًا اختبار كفء تنطبق كفاءته جزئيًا على عدد الأطفال دعنا نقول أننا طبقنا اختبار ذكاء على الصفوف الرابعة في نظام المدرسة الكبيرة عند بداية السنة الدراسية . وقد اخترنا مجموعة من الأطفال بمستوى ذكاء يساوي ٩٠ ومجموعة أخرى بمستوى ذكاء يساوي ١١٠ ، دعنا نقول أيضًا أن المجموعتين تصلان إلى إنجاز معين في الاختبار في مهارة الحساب بعد ذلك بسنة عندما يكونون قد بدءوا بالصف الخامس من دراستهم ، ويوضح الشكل (١٢-٣). أنه حينما يكون معدل الذكاء ٩٠ يتناسب مع ذكاء الأطفال الذين هم في منتصف الطريق إلى السنة الرابعة ، بينما معدل الذكاء - ١١٠ يتناسب الأطفال الذين هم في منتصف السنة الخامسة للتعليم .

وبعض الأطفال متقدمون في الحساب بينما البعض متأخرون . وأبعد من ذلك فإن إنجاز بعض الأطفال (بمستوى ذكاء ٩٠) أعلى في اختبار الحساب من إنجاز هؤلاء الذين (بمستوى ذكاء ١١٠) .



يوضح الشكل (١٢-٣)المنحنى البياني الذي يمثل التوزيع النظري لدرجات في اختبار الحساب لأطفال المرحلة الخامسة ممن حصلوا على مستوى ذكاء ٩٠ عند فحصهم في العام السابق ، ومجموعة أخرى بمستوى ذكاء ١١٠ ، وتشير كل نقطة على المنحنى إلى النسبة المئوية للأطفال الذين حققوا إنجازًا معينًا فى مادة الحساب .

ونرى من المثال السابق أننا حين نقول أن اختبارات الذكاء تتنبأ بالنجاح الأكاديمي نعني أنها تتنبأ به بطريقة عامة ، وأن الاستنتاجات أفضل بالنسبة لمجموعات الأطفال من الأطفال المنفردين . أو بمعنى آخر أن تسجيلات نسبة الذكاء لمجموعة من الأطفال من العام السابق سوف تمكننا من التنبوء بطريقة إنجازهم في عام قادم ، وسوف يكونون قادرين على التقدم بالحساب أكثر من المجموعة التي كان مستوى ذكائها أقل .

وتعد الدوافع من الأسباب التي تجعل الأفراد غير قادرين على المواءمة بين درجات مستوى الذكاء والنجاح المدرسي فالطفل الذى لديه دافع سوف يكمل المهمة المطلوبة منه

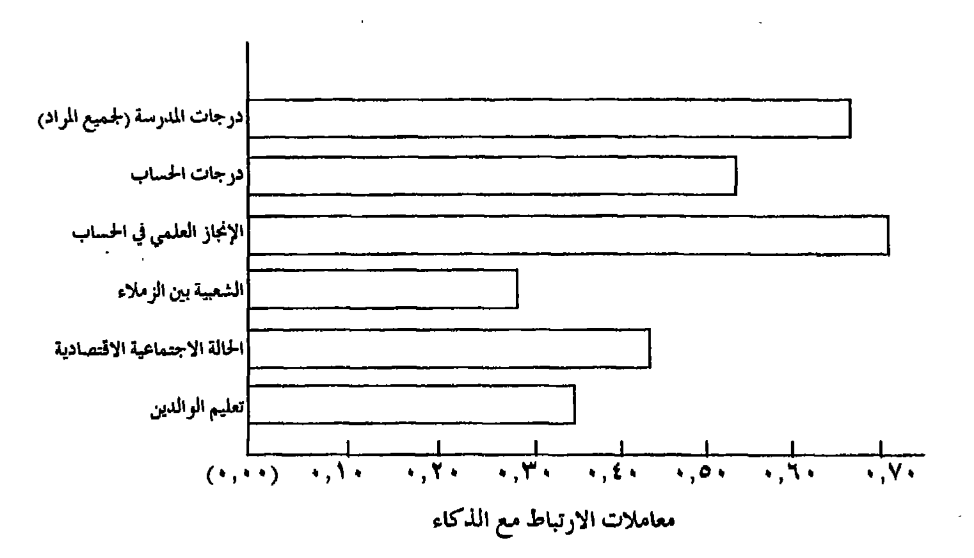
باجتهاد ويطلب من الأستاذ المساعده إذا ما واجه صعوبات ، ويواظب على المهمات المدرسية بطريقة جادة وما اسماه ايكلند « النظام الاستقبالي » يعنى أنه مهما كانت قدراته المعرفية فإنه يستعملها بالكامل وعلى العكس من ذلك فإن الطفل النبيه قد يكون لديه لا مبالاه وعدائيه . وأي من هذه النماذج السلوكية أو السمات سوف تتدخل مع إنجازاته في المدرسة.. أو قد يكون عضوًا في مجموعة مؤهلة ثقافيًا وتقيم التماسك الجماعي أكثر من الإنجاز الشخصي ومن ثم سيتجنب التورط في نشاطات مدرسية تجعله متفوقًا على أصدقائه .

هناك عدة عوامل نفسية وموقفية تتطلب من الأستاذ أو الأخصائى النفسى وضعها فى الاعتبار لكي يقوم باستنتاجات محددة لطفل ما . وهذا لا يعني رفض اختبارات الذكاء ، ولكنها تعني بالضرورة أن هذه الاختبارات يجب أن تستعمل من قبل متخصصين ويعرفون أي اختبار يمكن أو لا يمكن استخدامه ، وتعني أيضًا أن على المتخصص أن يجمع كميات ضخمة من المعلومات عن خلفية الطفل المراد اختباره والمحكات التى تتنبأ بآداء الطفل .

وقد قام الباحثون بجمع كم كبير من المعلومات لتأكيد صدق تعبيراتهم عن النجاح المدرسي ، ويرينا الشكل (١٢ ـ ٤) المعلومات التقليدية ، ومع أن الدراسات التي تشير إليها المعلومات في الشكل (١٢ ـ ٤) قد أجريت في مدارس برازيلية فإن أحد الأسباب التي تدعونا إلى عرضها هنا هو إبراز أن لاختبارات الذكاء نفس درجة ونوعية الصدق أينما استعملت .سواء في الدول النامية أو في الدول الصناعية المتقدمة ، ويوضح الشكل (١٢ـ ٤) أن لاختبار الذكاء ارتباط قوى وموجب بالدرجات المدرسية ، وتشير النتائج إلى أن القاسم المشترك هو القدرة على التعلم في الصف المدرسي : وكلما زادت كانت القدرة على التعلم زادت درجات المدرسة ودرجات اختبارات الذكاء .

وكذلك يبين الشكل (١٢ـ ٤) أن صدق اختبارات الذكاء يتعدى التعليم داخل الصف المدرسي ، ويمتد إلى النشاطات الحياتية الأخرى . إن الارتباط ٠،٣٠ بين الذكاء والشعبية يمكن تفسيره بهذه العبارات ، إن التلميذ الذي يتصرف بطرق ملائمة وفعالة

وذات جدوى يُعطي أفضل الانطباعات للأساتذة الذين يختبرون المشاكل بواسطة اختبارات الذكاء. وبالإضافة لذلك يتصرف الأطفال الأكثر ذكاءً بروح الصداقة ويكونون أكثر جاذبية لزملائهم من الأطفال الأقل ذكاءً .



الارتباط بين اختبار الذكاء وكل من التحصيل العلمي المدرسي للطفل ودرجةالتفاعل الاجتماعي (الشعبية الخاصة بالطفل) والوضع الاجتماعي الاقتصادي لمجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من المدارس البرازيلية

(Lindglen & Guedes, 1963 ; Lindglen et al, 1964)

يرتبط المستوى الاجتماعي الاقتصادي والمستوى التعليمي للوالدين ارتباطًا قويًا بذكاء الطفل كما يوضح الشكل (١٢ـ ٤) ، واحد التفسيرات الممكنة هي الوراثة ـ فالإمكانيات العملية الكامنة للوالدين ـ تورث بيولوجيًا للأبناء . والتفسير الآخر هو أن مستوى التعليم الأفضل للوالدين والحجم الأصغر للعائلة يوفر بيئة مثقفة لأطفالهم ، ويوضح الشكل (١٢ـ ٤) ارتباط مستوى تعليم الوالدين مع شعبية أطفالهم ٠,٢٨ وبمعنى آخر ترتبط درجات الذكاء والإنجاز المدرسي وشعبية الطفل والوضع الاجتماعي الاقتصادي إيجابيًا وبشكل متميز مع بعضها البعض (Lindgren and Guedes, 1963).

التناقض حول استخدام وسوء استخدام اختبارات الذكاء :

مع أن هناك عدة انتقادات موجهة لاستعمال اختبارات الذكاء : منها الاعتقاد بأن نتائج اختبارات الذكاء تتأثر بأحكام قبلية قد تكون مناهضة للتلاميذ ، هناك بعض الشكوك بأن اتجاهات الأساتذة تؤثر على تعاملهم مع التلاميذ ونوع المعاملة التي يحصل عليها التلاميذ تؤثر على دوافعهم وعلى صورة ـ الذات في المقابل. إضافة إلى أن اتجاهات الوالدين والأساتذة وسلوكهم ليست هي القوى النفسية الوحيدة في حياة الطفل وربما ليست هي أكبر القوى . إن الأقران كمجموعة وكذلك توقعات الوالدين ذات التأثير الأكبر عادة ولكنها ليست النقطة الحاسمة . وهكذا فإنه يمكن القول أن اختبارات الذكاء منحازة ضد التلاميذ .

والسؤال هو هل الأساتذة يتأثرون بمعرفتهم بنتائج اختبار الذكاء للتلاميذ ، فعند هذه النقطة تصبح براهين الأبحاث غير واضحة المعالم .وقد أشارت إحدى الدراسات عن «بجماليون» أجراها (Rosenthal,1968) إلى أن بعض تقارير الأساتذة تفيد بأن لدى بعض الأطفال إمكانيات معرفية كامنة وعالية ولكنهم يثبتون قدرات ذكاء حقيقية متدنية .

وقد فشلت الأبحاث التي تلت هذه الدراسات في تأكيد هذا الاكتشاف ، وأحد أهم الصعوبات أن أغلب الأساتذة لا يلتفتون إلى قيمة ذكاء الطفل ، وكثيرون يعتقدون بأن تجارب كروباخ (Cronbach,1975,1977) قد جرت بطريقة غير علمية ، وقد قال متخصص في اختبارات علم النفس إنها لا تستحق الاعتبار وأن نتائجها لا يجب تصديقها .

الجدل حول التأثيرات الوراثية والبيئية على الذكاء :

هناك جدل حاد عما إذا كانت الاختلافات في الذكاء نتيجة إمكانية وراثية أو بتأثير اختلافات البيئة .

إن الفكرة الثابتة المتعارف عليها عند الأخصائيين النفسيين والتي استمرت لسنين عديدة هي أن الإمكانية الكامنة الموروثة للذكاء تختلف من شخص لآخر ، ولكن تطور هذه الإمكانيات يعتمد على العوامل البيئية . فالطفل الذي ينشأ في بيئة محفزة للذكاء

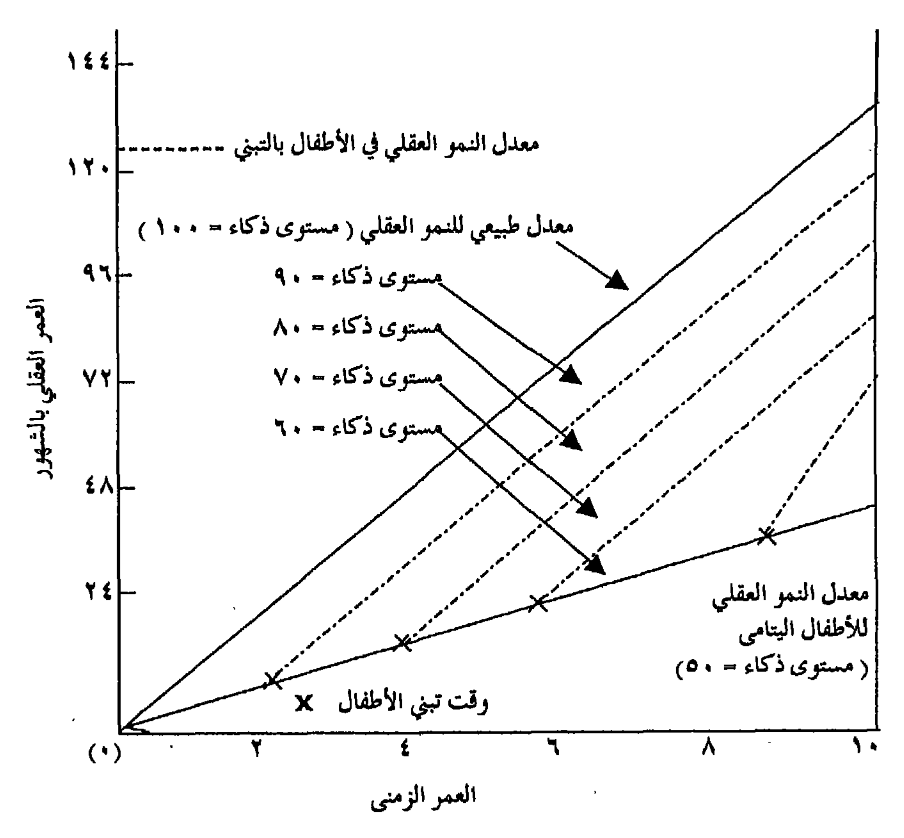
والـذى يتربـى فـى كنف والدين يتوقعان أن يكون أفضل يمتلك فرصة أكثر من الطفل الذي يـنمو في بيت حيث لا أحد يهتم بالكتب أو بتجميعها ولا أحد يتوقع منه أكثر ولهذا فإنه من المحـتمل جـدًا أن يكـون مستوى الذكـاء عـالي لطفـل مـن والديـن منخفضى الذكاء حينما يعـيش في بيئة محفزة حيث يكون مستوى الذكاء لديه أعلى من آخر لديه طاقة موروثة عالية ويعيش في بيئة مقيدة بشكل قاس .

بمعـنى أنـه يتفاوت مسـتوى الذكـاء بـين الأفـراد وكذلك بين المجموعات ، وقد اعتبر الأخصـائيون النفسـيون أن ذلـك يكـون نتيجة للـتفاعل بين (الإمكانيات) الموروثة ونوع البيئة التى ينمو فيها الفرد والتى تختلف من فرد لآخر .

لقد دعمت أبحاث دنيس (Wayne Dennis,1973) أن الاخـتلافات فى مستوى الذكاء تعود إلى فروق وراثية وقد دارت أبحاثه حول النمـو المعـرفي للأطفـال المتواجدين في جو غير محفـز نسـبيًا في مأوى للأيتام في لبنان ، وقد أصبح بمستوى ذكاء ٥٣ وهو مستوى منخفض للغاية أما الأطفال الذين تم تبنيهم بدأوا بالنمو بدرجة طبيعية واصلين إلى مستوى ذكاء ٨٠ وكـلما كـان الأطفـال المتبـنين أصـغر سنًا فإن نموهم يقترب من المعيار الطبيعي عند مستوى ذكـاء ١٠٠ ويـبين الشكل (١٢ ـ ٥) رسم بياني لتأثير التبني على تطور الذكاء عند الأيتام بأعمار مختلفة .

وتختلف نـتائج دراسـة دنيس عن غيرها من الدراسات . فالتحسن الناتج من العوامل البيئـية أقل بكثير ، فمثلاً توصلت دراسة جراى وكلاوس (Gray & Klaus, 1970) والتى قامـا فـيها بـبرنامج تدريـبى ، إلى أن أعـلى فـرق بـين المجموعة التجريبية والضابطة كان ١٦ درجة ذكاء فقط ، وأن المتوسط كان من ٥ إلى عشر درجات فرق وعلى أى حال لم يشارك الأطفـال فـى الـبرنامج إلا حـين كـان عمـرهم ثلاثة أو أربعة سنوات ، بينما تعاملت دراسة دنيس مع أطفال رضع .

والحقيقة أن غنى البيئة بالمثيرات تؤدي إلى ارتفاع بسيط في مستوى الذكاء نسبيًا ، ويفسرها علماء النفس مثل (Arthur Jensen 1968,1969) كبرهان على أن البيئة لها تأثير صغير على الذكاء . وقد أشار جنسن أن ٨٠ ٪ من التغير في مستوى الذكاء يمكن تفسيره بالتأثير الوراثي مع أنه يقول من السخف وصف ذكاء أي فرد بمكونات بيئية أو وراثية .



شكل ١٢-٥ رسم بياني يمثل نمط النمو المعرفي لأطفال متبنين وغير متبنين اعتمادًا على نتائج دراسة دنيس عام ١٩٧٣ .

وكذلك لا يوافق (جنسن) على رأي علماء النفس بأن اختلاف المجموعات والأعراق يؤثر على مستوى الذكاء ، ويؤدي تثبيت المتغيرات في مجموعة الموروثات إلى ملاحظة

الإختلافات في الذكاء بين المجموعات الاجتماعية والعرقية ، ويوافق جنسن على أن الجهود المبذولة لتحسين التعليم للأطفال غير المحظوظين يجب أن تستمر أو تتضاعف .

ويستعمل الكثير من الباحثين آراء (جنسن) المنشورة فى مجلة (هارفرد التعليمية ١٩٦٩) تحت عنوان (الوراثة البيئية والذكاء) . والتى علق عليها علماء نفس في نفس العدد من المجلة .

القدرة الأساسية للتعلم والقدرة على حل المشكلة :

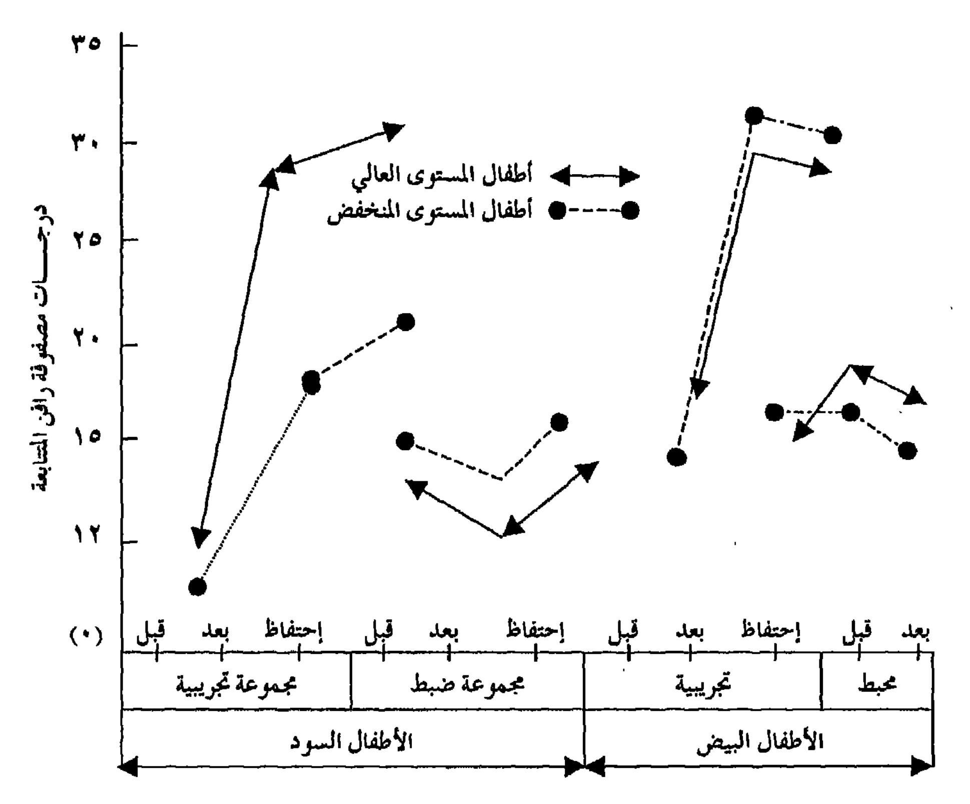
يقول جنسن أن هناك نوع واحد من القدرة العقلية يختلف باختلاف المجموعات العرقية والمستويات الاقتصادية الاجتماعية بينما هناك نوع آخر لا يظهر هذا التنوع . وهذا الاستنتاج مبني على أبحاث سابقة حيث كان يُجري جنسن أبحاثه على أطفال من طبقتين ذات مستويات اجتماعية اقتصادية / مختلفة ويطلب منهم القيام بمهام تتطلب منهم أن يتذكروا بعض الكلمات ، المترابطة فلم يجد فروقًا بين المستويين فسمى ، القدرة التي تم قياسها (قدرة التعليم الأساسي أو المستوى الأول لقدرة) ومع أن قدرة المستوى الأول ضرورية للنجاح في اختبارات الذكاء فإن قدرة المستوى الثاني مطلوبة كذلك . إن المستوى الثاني هو ما يمكن وصفه بالقدرة على حل المشكلة أى القدرة على استعمال الرموز استقرائيًا واستدلاليًا ، ولنختبر الفرضيات : لا يتطلب المستوى الأول استعمال هذه القدرات والاستذكار عن ظهر قلب وعلى ضوء هذه الحقيقة فإن :

١ ـ قدرة المستوى الأول هي عنصر أساسي للنجاح في اختبارات الذكاء .

٢ ـ هناك اختلافات كبيرة بين الأعراق والمستويات الاجتماعية الاقتصادية بالنظر إلى نقاط اختبار الذكاء ، ومبررات جنسن للاختلافات فى قدرة المستوى الثاني ترجع إلى العوامل الوراثية بينما الاختلافات في المستوىالأول ليست كذلك .

وقد وضع (Barry Guinagh,1971) فروض جنسن تحت الاختبار فقام بعمل تجربة لمجموعتين من الأطفال السود ، حصل نصفهم على نقاط مرتفعة على مقياس المستوى الأول

والنصف الآخر على نقاط منخفضة ، وتمت المقارنة بمجموعتين من الأطفال البيض مقسمين أيضًا إلى مستوى عال ومستوى منخفض . وكان كل الأطفال في الصف الثالث مع تشابه وضعهم الاجتماعي والاقتصادي واشتملت الاختبارات على اختبارات مستوى الذكاء من خلال مصفوفة رافن المتتابعة واختبارات غير لفظية لقياس المستوى الثاني .



الشكل (١٢ - ٦) مقارنة الأطفال السود والبيض بمستوياتهم العالية والمنخفضة بعد إعطائهم تدريبات خاصة

والنتائج الموضحة في الشكل (١٢-٦) تعطي الأفضلية للعامل البيئي ، فالأطفال السود والبيض من المستوى المرتفع الذين تلقوا التدريب الملائم أحرزوا تقدمًا ملموسًا بالمقارنة مع أطفال مجموعة الضبط الذين لم يتلقوا التدريب ، والمستوى المنخفض للسود في التجربة أحرز بعض التقدم ولكنه كان أقل بكثير من المستوى المرتفع للمجموعة السابقة . ولم يكن هذا مصادفة وقد تأكدت هذه النتائج باختبارات أخرى أجريت بعد ذلك بشهر .

تـأثيرات الهـبوط البيـئي : تسـآل بعض الباحثين عن صحة استنتاجات جنسن مثل ساندرا (Sandra,1971) والتي أجرت دراسة حول مستوى الذكاء والإنجاز المدرسي للسود والبيض مـن الـتوائم وغير التوائم في مدارس فيلادلفيا ، وقد وضعت نوعين من الفرضيات لدراستها .

إذا كـان الـنموذج الوراثـى الـذى وضـعه جنسـن صـحيحًا ، يجـب أن تصـل سـاندرا إلى تشـابه نسـب ذكـاء الأطفـال فى دراستها رغم اختلاف المستوى الاجتماعى أو العرقى لأن البيـئة الـتى نشـأوا فيها لها تأثير ثانوى فقط . ومن ناحية أخرى ، إذا كانت وجهة النظر البيئية صـحيحة سـتجد اخـتلافات بسـيطة بـين نسـب ذكاء الأطفال من البيوت الفقيرة ، وستجد أن تلك النسب تختلف كثيرًا عن الأطفال ذوى الطبقة المتوسطة .

وقـد توصـلت سـاندرا إلى أن مسـتوى الذكـاء بغـض الـنظر عن العرق كان أعلى بين الأطفـال من البيوت الأكثر تطورًا وامتيازًا ، وكان أقل لدى الأطفال الذين يأتون من بيوت فقـيرة ، وهـو اكتشـاف يمـيل إلى دعـم التفسير البيئي للاختلافات بين المجموعات من حيث الذكاء . ولاحظت أن « العوامل الوراثية » لا يمكن رؤيتها كمحدد قوى للدرجات الخاصة بأي مجموعة عرقية كانت .

وكمـا لاحظنا في دراسـتنا السـابقة أن الإنسـان كـائن مـرن وأن لقدرتـه عـلى التعلم والتأقـلم مـع البيـئة حدود معينة ، ولكن أيًا كانت هذه الحدود فهي لم تتقرر بعد . وكم هي المتغيرات الإنسانية الناتجة عن العوامل الوراثية والتي لا يمكن تحسينها بالعوامل البيئية ، ربما لن نعرف أبدًا لأننا لم نصل بعد إلى درجة الكمال الذي يكون فيه الطفل محبوبًا بشكل ملائم ويـتغذى جـيدًا ويحفـز جـيدًا ، وحـتى نصـل إلى هـذه الدرجة فإن طريقتنا الوحيدة لتحسـين الأفـراد تكمـن في تحديد العناصر البيئية التي تنتج أفضل النتائج والتغييرات المطلوبة في البيئة على ذلك الأساس .

ملخص الفصل الثاني عشر

سنوات الطفولة المتأخرة هي الفترة ما بين نهاية مرحلة ما قبل المدرسة وسن المراهقة . يصل المنحنى النموي إلى درجة ثابتة ويرتفع حينما يبدأ البلوغ .

خلال مرحلة الطفولة المتأخرة تتحسن المهارات الحسية ـ الحركية . وقد أظهرت دراسة جود إنف تزايد سرعة الاستجابة خلال تلك السنوات . ويرى بعض المتخصصين أن النشاط المفرط للأطفال يحدث نتيجة تلف عصبي بسيط ـ (إخفاق بسيط في وظيفة العقل) ، ومن أجل دعم هذه الفكرة فقد أشار الدارسون إلى أن النشاط المفرط يظهر غالبًا قبل أن يصل الطفل إلى عمر السنتين ، وأن بعض الأطفال لديهم حوادث تسمم أدت إلى هذا السلوك أو أن بعضًا من الأطفال كان آباؤهم أيضًا مفرطي النشاط وسريعي الانفعال أو كانوا يتعاطون العقاقير المهدئة والتي يبدو أن لها تأثير في الحد من هذا النشاط المفرط ، وقد يكون لها تأثير معاكس على البالغين . والانتقادات الموجهة إلى العلاج بالمسكنات تدل على أنه شيء خطير قد يصل بالإنسان إلى درجة الإدمان .

وطبقًا لآراء بياجيه يدخل الطفل في مرحلة العمليات العيانية عند بلوغه سن السابعة ، ويبدأ باستعمال العمليات الشكلية بين عمر ١١ و١٥ سنة ، وقد استعمل بياجيه كلمة عملية للتعبير عن شبكة أعمال من الأدوار المترابطة ، وتختلف العمليات العيانية عن العمليات الشكلية بأنها محدودة في الاتباع . والعمليات الشكلية تستعمل أفكارًا تمثيلية ويعتقد بأنها كالقواعد المنطقية والقدرة على العودة إلى الانطلاق ثم الانطلاق من جديد .

وقد اهتم بياجيه بتطور مفاهيم العلية الطبيعية اهتمامًا خاصًا وهذه ٥ من ١٧ نوع من التفكير السببى الذين صنّفهم :

١ـ السببية الظاهرة .

٢ـ السببية الحيوية .

٣ـ السببية الدينامية .

٤ـ السببية الميكانيكية .

٥ـ الشرح بواسطة الاستدلال .

الأنواع الثلاثة الأولى هي ما قبل السببية ، والرابعة انتقالية والخامسة تنتمي إلى العمليات الشكلية .

تتغير مفاهيم الطفل عن الفراغ والوقت أيضًا خلال منتصف ونهاية فترة الطفولة المتأخرة ، ولا يظهر حفظ العلاقة عن السرعة حتى عمر سبع أو ثمان سنوات ، وقد تبين أنه كلما كان الطفل أكبر كلما فهم أكثر وكذلك يطور الأطفال القدرة على استعمال المنطق والذاكرة والتعامل بالرمزية بدرجة كبيرة .

ويتواءم النمو اللغوي مع مظاهر أخرى من النمو ، وأوضح البحث أن الأطفال الذين يعتمدون ميدانيًا (أو حساسين ميدانيًا) أقل قدرة على النطق ، ويميلون إلى الاعتماد على الرؤية أكثر ويبدو أن سلوكهم يسيطر عليه نصف المخ الأيمن . ويبدو أنهم يعانون من صعوبات مدرسية لأنهم توقعوا أن يكون التعامل مع المواد لفظيًا وهكذا فإن هناك توافق مع الاتجاهات نحو نصف المخ الأيسر .

إن القراءة هي الخطوة الكبيرة باتجاه التحكم باللغة والتي يخطوها الأطفال خلال سنوات الطفولة الوسطى ، أشارت بعض الأبحاث إلى أن القراءة المبكرة تصبح سهلة كلما كان هناك نمو في غنى البيئة لغويًا وكلما زاد التعلق بالكبار الذين يقيمون الجوائز مقابل القراءة الجيدة بالوصول إلى العمليات العيانية والتواصل مع الكبار الذين يودون تعليم الأطفال القراءة .

القراءة السريعة والصامتة هي أعلى مستوى من درجات المهارة حيث تدل على سلامة النظام الحسي الحركي. إن التعبير عن الذات لفظيًا وخصوصًا بالنسبة لوسائل الكتابة وتعليم هذه المهارة والتربية الذاتية قد تفعل هذا الدور ، وتظهر عندما يكون بإمكان الفرد وضع أفكاره جانبًا والانتباه لأفكار الآخرين .

والفرضية الشائعة عند ديفيد ويكسلر هي أن الذكاء هو نوعية العقل وهو سمة متفردة ومستقلة في سماتها ، وهو معني بالعمليات المنطقية للعقل تعتبر فرضية خاطئة ، ويعرف الذكاء بأنه قدرة الفرد على فهم بيئته والتكيف عليها . وبعض الأخصائيين النفسيين يقرون بأن الذكاء يشتمل على عوامل منفصلة ، والبعض يشير إلى أن العامل العام هو المقرر الرئيسي .

لقد وضع العالمان الفرنسيان النفسيان بينيه وسيمون الاختبارات الأكثر فعالية عن الذكاء في بداية هذا القرن . وقد عدلها ونشرها تيرمان تحت إسم اختبار ستانفورد - بينيه . وهو اختبار كانت درجاته تحول إلى أعمار عقلية وبعدها إلى مستوى ذكاء من خلال قسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الحاصل × ١٠٠ .

وترجع كل النقاط المسجلة اليوم إلى انحراف مستوى الذكاء بدون إشارة إلى العمر العقلي ، وقد وضع ويكسلر اختبار الذكاء الفردي والذي يعطي معلومات أكثر فيما يختص بالأداء المعرفي للطفل عن اختبار ستانفور - بينيه . لأن ستانفورد بينيه يحوي مواد نظرية أكثر وهو أكثر وأفضل تنبوءًا بالآداء المدرسي .

وقد انتقد استعمال اختبار الذكاء من قبل البعض الذين افترضوا أن المدرسين قد يركزون تعاملهم مع الأطفال على أساس الانطباعات المأخوذة من الاختبار ، لدرجة أنه تم منع استعمال اختبارات الذكاء في المدارس فقط بقصد النهوض بتدريب الباحثين وعلماء النفس على بعض مشاكل الأطفال الخاصة .

وهناك أيضًا جدل حاد حول الامتداد الذي من الممكن أن يصل إلى الذكاء وهل هو ناتج عن عوامل وراثية أو لأسباب بيئية . يقرر معظم علماء النفس بأن اختلاف نسبة الذكاء هو نتيجة التفاعل بين العاملين البيئي والوراثي مع إلغاء الفكرة التي تضع الاختلاف بناءً على عوامل عرقية للمجموعات ، والاحتمال الأغلب ارتكازها على الاختلافات الوراثية .

لقد أشار جنسن أن ٨٠٪ من متغير الذكاء يسببه عوامل وراثية ، وأن نتائج فحص الذكاء تختلف بين المجموعات العرقية بسبب العوامل الوراثية ويقول أنه لا فرق بين المجموعات العرقية أو المستويات الاقتصادية الاجتماعية فيما يختص بالقدرة على التذكر (مستوى القدرة الأول) ولكن هناك فروق فى القدرة على استعمال الرموز وحل المشاكل (مستوى القدرة الثانى) وهى فروق ترجع إلى عوامل مقررة وراثيًا لتصبح ثابتة ولا تتغير . وظهر اعتراض على هذا الرأى من قبل التجريبيين ووجدوا أن أطفال البيض والسود تعلموا أساليبًا تمكنهم من تحقيق نقاط أفضل على مقياس المستوى الثاني للقدرة ، وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن درجات الذكاء للأطفال في المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض تتنوع أقل من الذين على مستوى أعلى بصرف النظر عن العرق ، تفترض هذه النتيجة أن البيئة لها تأثير على درجات اختبار الذكاء ويستمر البحث فيما يختص بالمتغيرات البيئية والتي تسهل تطور المعرفة .





الفصل الثالث عشر

الشخصية والنمو الأخلاقي وتأثير الوالدين

يجب أن يقول الطفل دائمًا ما هو حق
وأن يتكلم عندما يُخاطب
ويُحسن أدبه على المائدة
على حسب قدرته على أقل تقدير

Robert Leuis Stevenson

إلى ماذا يهدف الأهل
عندما يقولون أن أطفالهم سُذج؟

Ogden Nash

لا يوجد ما يُمكن تسميته بوالدين جيدين كل الوقت
ولا والدين سيئين كل الوقت .

(Ekeanire E-Mccoby, 1957)

من خلال التركيز على متغير محدد مثل النمو المعرفي ، يمكننا إجراء أبحاث محكمة وهو شيء ضروري في كل إجراء علمي ومن ثم يمكن تقديم المعلومات التي تُمكننا من التقدم في فهمنا لأسباب السلوك الإنساني. ومع ذلك فإننا عندما نحاول فهم ماذا تعني مكتشفاتنا الحقيقية ، نُصدم باستمرار بأن أي مظهر للسلوك الإنساني متعدد الجوانب يمكن فهمه إذا نظرنا إلى الإنسان ككائن كامل يتفاعل مع البيئة الكاملة . وهذا لا ينفي صدق الأبحاث الخاصة بالنمو المعرفي ولكن يمكن القول أن هناك متغيرات أخرى بعضها عضوي وبعضها بيئي يجب أن توضع في اعتبارنا ـ إذا ما أردنا الوصول إلى الفهم الحقيقي لسلوك الأطفال .

الشخصية والمعرفة

الاستمتاع والارتباط بالقراءة :

يعتبر تعلم القراءة مثال مهم لجوانب كثيرة من سلوك الأطفال ، ويمكن النظر إلى القراءة كعملية معرفية كما شرحنا في الفصل السابق ، ومن يود أن يُعلم القراءة يجب أن يكون واعياً بأهمية الدوافع للتعلم . ومن المعروف عامة بين المدرسين وعلماء النفس أن الأطفال الذين ينمون في بيئة يقوم فيها الكبار بالقراءة بشكل كبير عادة ما يكون لديهم القليل من الصعوبات في التعلم ، ويمكنهم الدخول للصف الأول الابتدائي مع بعض المهارات القرائية الجديدة .

ويمكن رؤية هذه الميزة بطريقة معرفية أكثر وضوحًا ، بالمعنى الذي يشوق الوالدين لتعليم أبنائهم التعرف على الأحرف والكلمات ، وإعطائهم فرصًا لممارسة الأساليب التي تتركز عليها مهارة القراءة . وقد ترجع هذه الميزة التي يكتسبها الأطفال إلى الدوافع : أي أنهم يريدون أن يرضوا الأهل الذين يحسون أن القراءة شيء مهم ، والأطفال بحد ذاتهم تعجبهم منظر الكتب ومحتوياتها من أجل القيام بالمحاولة والخطأ الذي يميز المراحل الأولى في تعلم أي مهارة معقدة .

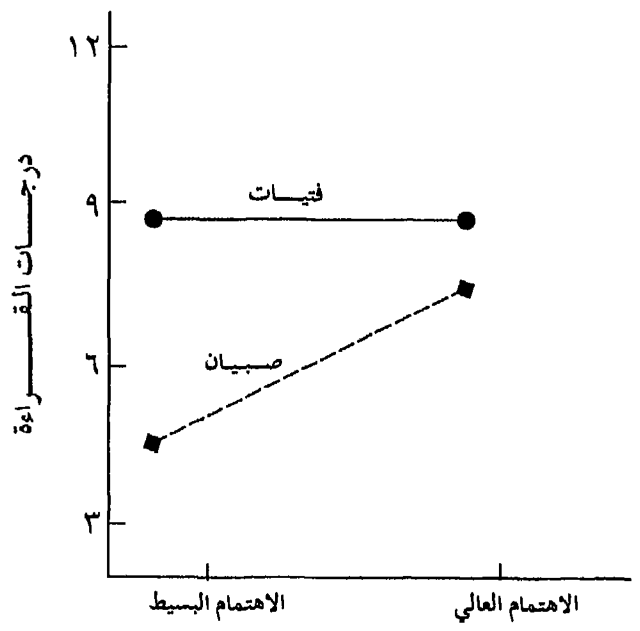
ولكن ماذا عن الأطفال الأقل حظًا ، والذين يمثلون الغالبية القصوى من التلاميذ ، هؤلاء يحصلون على قراءاتهم الأولى في الصف الأول الابتدائي ، ويكتشف المدرسون أن الفتيات يتعلمن القراءة بشكل أسرع من الصبيان . ومن خلال بحث خاص بالفروق بين الجنسين اكتشف (Maccoby and Jachlin,1974) أن الصبيان يواجهون مشاكل في القراءة بنسبة تتراوح بين ٣ إلى ١٠ مرات أكثر من البنات ، ولا يمكن إرجاع هذه الفروق إلى عوامل معرفية ، فهناك فروق بين الجنسين في الدوافع ، ويرتبط بعض هذه الفروق بسلوك القراءة .



معظم من لديهم مشاكل من القراءة هم الأولاد

تكشف دراسة آشر وماركل (Ashern and Markell, 1974) على أطفال من الصفوف الخامسة الابتدائية عن هذه العلاقة جيدًا . وقد طلب الباحثان من الأطفال أن يُحددوا درجة اهتمامهم بخمسة وعشرين موضوع مختلف . وبعد أسبوع من ذلك الوقت أعطى كل طفل ستة نصوص مربكة حيث تم إلغاء كل كلمة خامسة من النص . وهناك ثلاثة من النصوص تضم موضوعات مشوقة للغاية ، وثلاثة غير مشوقة على الإطلاق، وطُلب من الأطفال ملء الفراغ بالكلمة المناسبة التي حُذفت من النص . وكان إتمام القراءة يُقاس بالكلمات الصحيحة التي يعطيها التلميذ ، ولم تحسب الأخطاء الإملائية .

وأوضحت النتائج كما يبينها الشكل (١٣-١) أن هناك اختلاف بسيط بين الصبيان والبنات في قدراتهم على قراءة النصوص المشوقة . ومع ذلك فإن هناك اختلاف بين الجنسين عندما تكون النصوص غير مشوقة ، حيث كانت الفتيات في كلا الحالتين متفوقات، بينما كان الصبيان أضعف بالنسبة للنصوص غير المشوقة .



الشكل (١٣-١) الاختلافات في القراءة بين فتيان وفتيات الصف الخامس الابتدائي تبعًا إلى اهتماماتهم بالمواضيع المطروحة (Asher and Masrkell, 1974) .

القلق : السمة والحالة :

الاهتمام والارتباط ليسا الدافعان الوحيدان اللذان يؤثران على الأداء المعرفي ، حيث أن القلق أيضًا دافع هام وقبل أن نناقش تأثير القلق على النمو المعرفي ، علينا أن نفحص طبيعته .

لمصطلح القلق معنيان مختلفان بعض الشيء في علم النفس وهما : الحالة الانفعالية والسمة الشخصية . فعندما نستعمل مصطلح الحالة الانفعالية نشير إلى الإثارة التي تحدث عندما يدرك الفرد أن الموقف محرج أو مثير للإحساس بالذنب ، مما يهدد مفهوم الذات أو صورة الذات أو الإحساس المضطرب والذي نسميه القلق الذي ربما يظهر في تعاملنا مع الآخرين أو عندما نكون غير متأكدين من كيفية سير الأمور .

القلق انفعال اجتماعي عالي الدرجة يعمل كدافع مبدئي في محاولاتنا للحصول على مستوى مقارب للآخرين ولنوائم توقعاتهم عنا ولكي نعمل معهم بسلام وبتعاون . إن الشخص الذي يعاني من القلق لا يملك الاهتمام بأفكار ومشاعر الآخرين . ويقود القلق من ناحية أخرى إلى الاهتمام الذاتي المكثف ويؤثر على التوافق الاجتماعي . وكلما كان القلق غير مريح أو مؤلم انفعاليًا نناضل من أجل تجنبه بأي ثمن وهو يؤدى إلى عمل ميكانزمات أو آليات دفاع من أجل الاحتفاظ بالمواقف بعيدًا عن مزيد من القلق .

والكبت هو أحد هذه الآليات التي تُمكننا من نسيان الإحراج أو الأفكار التي تقود إلى الشعور بالذنب . وهناك آلية أخرى وهي العقلنة التي تجعلنا نبرر التفسيرات لسلوكنا المعقول والمنطقي ، والذي يكتم بعض الحقيقة المحرجة ولا تنتهي قائمة هذه الآليات ويشير الأخصائيين النفسيين إلى أن أي نوع من النشاط يمكن أن يعمل كآلية لمنع أو لإقلال القلق .

وعندما يستعمل علماء النفس القلق كمؤشر للسمات الشخصية فإنهم يدونون ملاحظاتهم عن أن بعض الناس أكثر قلقًا من غيرهم أي أنهم سريعين في إدراك التهديدات النفسية داخل بيئتهم ، واستجاباتهم العامة للتهديدات أكثر تطرفًا . ويمكن التوصل إلى هذه الميول من خلال الأخصائي النفسي عن طريق الاختبارات المصممة لهذا الغرض . وهذه الاختبارات تُمكن الأخصائي أن يجري أبحاثًا ارتباطية تقارن درجات القلق مع المتغيرات الأخرى مثل تقبل الآخرين ، وعندما يتفحص الأخصائي هذه الاختبارات يحاول قياس السمات أكثر من قياس حالة القلق لأنه يحاول تقرير مستوى القلق المتميز به فرد ما أو جماعة ولا يكون معنيًا بالضرورة بالمزاج اللحظي .

القلق وحل المشاكل والتعليم :

أغلب الأبحاث على السمات أكثر من المقاييس الخاصة بالقلق كحالة ، ومن مقاييس التقرير الذاتي الشائعة الاستعمال مقياس القلق الظاهر عند الأطفال ، وقد وضعه مطورًا (Castenada etal, 1956) ، ويتكون من ٤٢ بند على شكل أسئلة تُعنى بالمؤشرات الفسيولوجية والنفسية للقلق العام وبعض أعراضه الاحمرار خجلاً أو الغضب السريع وأمكن استخدام الاختبار لقياس القلق عند طلاب السنة الثالثة وحتى السادسة الابتدائية (Holloway, 1959,1961) .

يقـارن المسـتعملون لهـذا المقـياس الأطفال الذين يحصلون على نقاط مرتفعة مع النقاط المنخفضـة : (ذوى القلـق العـالي) (ذوى القلق المنخفض) ،وقد تبين أن الأطفال ذوي القلق المرتفع يجيدون المهمات البسيطة بدرجة عالية .(Castenada et al, 1956) .

لقد اختبر كوكس (cox, 1969) فكرة أن المستويات المعتدلة من القلق تسهل التعليم، وأن المسـتويات العالـية أو المنخفضـة جـدًا تـتدخل معـه وقـد لاحـظ أن الإنجـاز الأكاديمي للصـبيان من الصـف الخامس الابتدائى متوسطي القلق أفضل من مرتفعى ومنخفضى القلق ، وكـان أسـوأ أداء لمجموعة القلق المرتفع ، وقد استعمل المقياس (Feldhusen & Kausmeir, 1962) من أجل تقرير العلاقة بين سمات القلق والذكاء والإنجاز المدرسي . وقد بينت النتائج أن الأطفـال الذيـن لديهـم مسـتوى ذكـاء مـنخفض يتمـتعون بدرجـة عالـية مـن القلق فقد ارتبطـت درجـات القلـق بينهم بشكل سلبي مع الذكاء والإنجاز ، ولكن العلاقة مع مجموعة الأطفال ذوى مستوى الذكاء المرتفع كانت تقريبًا بحدود الصفر .

وإذا كانـت الدرجـة المعتدلة مـن القلـق ضرورية من أجل علاقة اجتماعية جيدة فإننا نفـترض أن القلـق عـند الأطفـال سـيزداد بعـض الشيء مع النضـج ، وقد سجلت دراسات (Amen and Renison, 1954) زيـادة في القلـق مـع تطـور أكـبر لـنمط اللعـب تأكيدًا لهذا المعنى .

حل الأطفال المندفعين وغير المندفعين للمشاكل:

إن الشخصية والمعرفة معنيتان ببعد آخر من السلوك وهو الاندفاعية فى مقابل الضبط والـتحكم ، وقـد أجـرى (Kagan et al, 1964) دراسـات عـلى نموذجـين مـن السـلوك في الأطفـال المكلفين بحل أنواع مختلفة من المشاكل ، فى النموذج الأول أخذ الأطفال المتأملين وقـتهم الكـافي في التفكير بعناية في حل المشكلة . أما أطفال النموذج الآخر فكانوا مندفعين فاسـتجابوا بسـرعة وحـاولوا وضع أول جواب قفز إلى أذهانهم لحل جميع المشاكل المختلفة وحسـبما كـان متوقعًا فقد ارتكب الأطفال المتحكمون أخطاء قليلة بينما ارتكب المندفعون الكثير من الأخطاء .

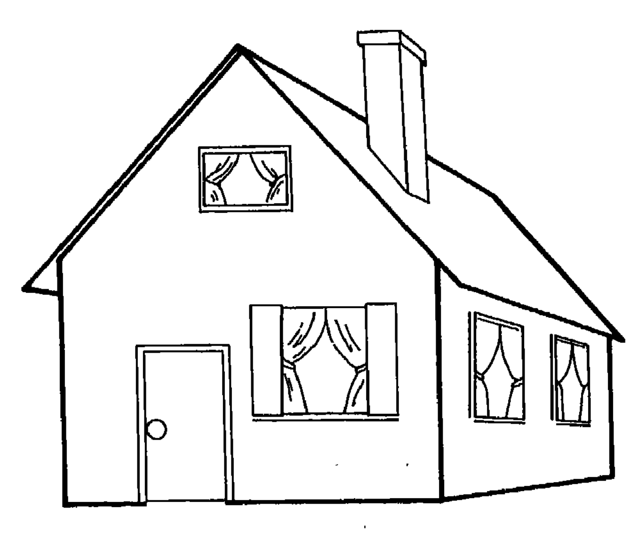
وكـان الاختـبـار المسـتعمـل هـو اختـبـار مضاهاة الأشكال المألوفة ، وهو مكون من عـدة بـنود تتطلـب مـن الطفـل أن يشـير إلى الشـكل المماثل لواحـد مـن ستة بدائل . وكل

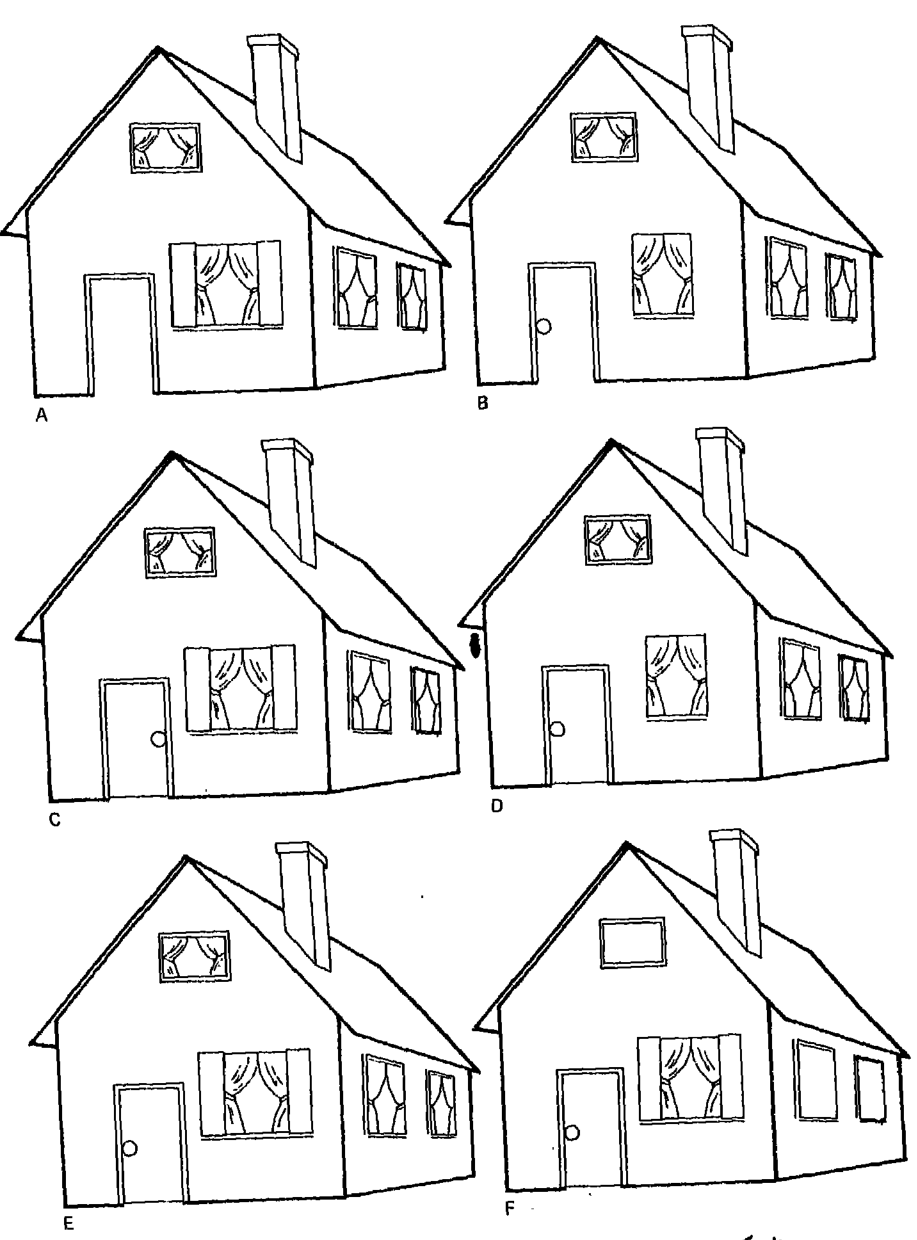
الاختيارات البديلة تشبه الشكل الأصلي ، ولكن خمسة منها لديها تفصيلات أقل وتختلف بشيء بسيط ، وواحدًا فقط هو الصحيح ، (الشكل ١٣-٢) .

وحينما صُنِّف الأطفال الذين تميزوا كمندفعين بمقاييس أخرى تبين أن لديهم صعوبة في الإبطاء إذا طُلب منهم أن يضغطوا على مفتاح التلغراف ببطء شديد مثلاً ، وقد وجد (McKinney, 1975) عندما يعطي الأطفال سلسلة من المسائل لحلها فوجد أن المنضبطين يصلون إلى طول أكثر دقة من الأطفال المندفعين ، ويستعملون كذلك خططًا أكثر دقة ونضجًا .

مصدر الضبط :

يظهر بحث الاندفاعية في مقابل الضبط والتحكم نتائج مشابهة للدراسات التي تصمم من أجل تقرير مصدر الضبط ، وقد أجرى روتر أول بحث على هذا المتغير (Gulian Rotter, 1966) الذي كان مهتمًا داخليًا (من خلال أنفسهم) أو خارجيًا (من خلال الآخرين) . وقد قاس روتر هذه الاعتقادات بواسطة المقياس الداخلي - الخارجي الذي وضعه (Nowicki & Strickland, 1971) لاستعماله مع الأطفال ، والأطفال الذين صُنفوا متحكمين من خلال اختبار « مضاهاة الأشكال المألوفة » يسجلون علىهذا المقياس أنهم مسؤولون شخصيًا عن نجاحهم أو فشلهم ، وهكذا فإنهم صُنفوا على أساس مصدر ضبطهم داخلي بينما أعطى المندفعون الإجابات التي تصنفهم على أن مصدر ضبطهم خارجي (Montgomery & Finch 1975) .



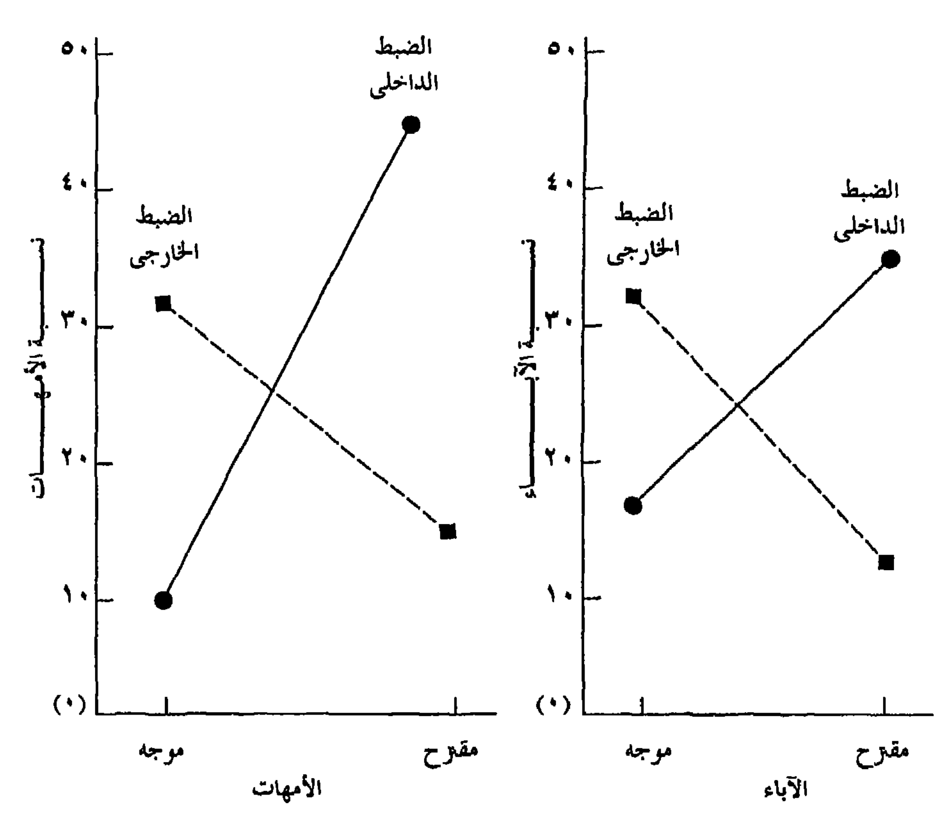


الشكل (١٣ ـ ٢) إحدى مشكلات اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة .
يطلب من الطفل أن يشير إلى الشكل المماثل لواحد من ستة بدائل .

وبينت الأبحاث على المقياس الداخلي ـ الخارجي أن ذوى مصدر الضبط الداخلى أكثر كفاءة وأكثر فاعلية من ذوى مصدر الضبط الخارجى ، فمثلاً في تجربة يطلب من الشخص أن يستجيب على اختبار القدرة اللفظية قدّر ذووا الضبط الداخلى الوقت المقطوع بطريقة إجرائية متصلة بالصعوبات التابعة لكل بند ، بينما لم يفعل ذووا الضبط الخارجى ذلك. وفى دراسة أخرى على عينة من أولاد الصف السادس من الطبقة الوسطى، تبين أن ذوى الضبط الخارجى يميلون إلى القول أن الأستاذ لم يفهمهم مع أنهم اعترفوا أيضًا بعدم فهمهم لـه جيدًا . وقد عبروا عن خوف وشكوك وإرباك أكثر من ذوى الضبط الداخلى (Bryant, 1974) .

وقد أجرى روجر دراسة عن العلاقة بين مصدر الضبط لدى الأطفال وطريقة معاملة الوالدين ، فدرس تفاعل الآباء والأمهات مع أبنائهم حينما يشتغلون معًا كفريق عمل لإنجاز مشروع . وكانت تعليقات الوالدين تدور حول الاقتراحات (يقترح الوالدان إعطاء الفرصة للطفل كى يختار) ، أو شرح شيء ما وتوجيه الطفل (يأمر الوالدان الطفل أو يوجهانه لعمل شيء معين) . وتشير النتائج الموضحة فى الشكل (١٣-٣) أن الأطفال ذوى الضبط الداخلى كان والداهم يشجعان الطفل على اتخاذ قراره الخاص . بينما الخارجيون يميلون إلى توجيه الأوامر بشدة ، والمدهش أن الخارجيون قد عبروا عن أن مصدر الضبط بحياتهم موجود في الآخرين أكثر من وجوده داخلهم . ويجب ملاحظة أن هذا المصدر الدافع للسلوك لا يوجد دائمًا عند الوالدين ، فالطفل الذي يرى الحياة خارجيًا قد يتجنب القيام بقرار مستقل (Roger, 1975) .

وهكذا فإن النشاط يتبع التوجيهات والتحكم من قبل الآخرين تمامًا مثل الطفل الذي تكون توجهاته للداخل ، فإنه يحتمل أن يكون متحكمًا حيث يأخذ قرارًا حين يعطيه الوالدان مجالاً أكبر للاختيار . وفي كل تدبير اجتماعي مثلما يبدو داخل العائلة لا أحد يمكنه أن يكون سيدًا كاملاًعلى مصيره . ويحاول كل واحد أن ينظم سلوكه بالنسبة لطلباته وقدراته تجاه الأفراد الآخرين .



الشكل (١٣-٣) نسبة الآباء والأمهات الذين يستعملون الطرق التوجيهية أو الاقتراحية عند التعامل مع أبنائهم

سلوك الوالدين وسمات الأطفال

من خلال مناقشتنا لتطور الشخصية خلال مرحلة الطفولة قد أشرنا إلى أن التكوين البيولوجي لكل طفل يعطي العناصر الأساسية لشخصيته ولطباعه . أما نوع الخبرة التي يكتسبها خلال الحداثة والطفولة المبكرة فهي التي تُكون الميول السلوكية ومن ثم تؤثر على شخصيته . وقد يكون الطفل ذو طاقة أو قد يكون مسالمًا هادئًا . يتمثل الشخص الموجه أو الشيء الموجه لسلوك الطفل في نوع المعاملة التي يتلقاها من الأهل ولها المعنى الكبير في توجهه النهائي .

العداوانية والوالدين كنموذج :

تسلط الأبحاث التي أجريت على الأطفال منذ بداية المشي الضوء على دور الوالدين كنموذج للسلوك ، حيث تسلط الضوء على التعليم الاجتماعي ، فيبدو دور الوالدين كنموذج أضخم من حجمه الحقيقي ويبدو أثره كمدعم لسلوك الطفل .

هناك دراسة أجراها (Cohen and Seghorn, 1970) والذين فحصا الخلفية الخاصة بأشخاص خطيرين جنسيًا ، الرجال الذين أدينوا بالاغتصاب بالقوة . وبقدر ما تسجل هذه الجريمة من مستوى مرتفع على مقياس العداء ضد المجتمع ، نجد أن الأبحاث قد كشفت أن هؤلاء الرجال حينما كانوا أطفال قد تعرضوا إلى اعتداء من الأهل بدرجة عالية .

وهذا ما كشفه الباحثون بالفعل لدى عدد كبير منهم . وفي مثل هذه الحالة يكون والد المتهم عادة شخص من المرجح أن يكون قاسيًا بطبيعته ويكون غالبًا المحرض ويطلب سلوكًا عدائيًا من ابنه . وأم هذا المتهم تكون عادة مستسلمة مع رغبة شديدة إلى رعاية ابنها ، وفي عدة حالات اندماجها مع الإبن يشمل إعطاء المخدرات وإيجاد الأعذار لسلوك ابنها اللا أخلاقي وغير الملائم ، وتخدع نفسها عند الصعوبات التي تواجه أطفالها في فشلهم بتحقيق توافق اجتماعي ملائم . وما لم تعطيه الأم هو الحرية والاستقلال وبدلاً من ذلك استعملت سلوكها الاعتمادي المستسلم من أجل ربط طفلها بقربها . ومن ناحيته فإن المذنب يرى أمه كنوع يفهم ويعطي ولكن من ناحية أخرى لديه شعور بأنه معلق بها وأن شخصيته تذوب في شخصيتها .

الإكراه والدفء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للوالدين:

أحد المتغيرات التى تهتم بها الدراسات الخاصة بتربية الطفل هو المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، وقد وجد (Waters and Grandall, 1964) أنه لا توجد علاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأي عائلة وكمية العناية والاهتمام والعاطفة التي تبديها الأمهات ، وكلما كان المستوى الاقتصادي الاجتماعي مرتفعًا عند الأمهات لم يكن مرجحًا أن تستعمل الأم الإكراه والتهديد والتعليمات المتشددة أو العقوبات القوية عند السلوك الخاطيء لطفلها ، وقد بينت الإحصاءات خلال فترة ٢٠ سنة منذ ١٩٤٠ وحتى ١٩٦٠

أن هـناك مـيل من أمهات الطبقة الوسطى لأن يصبحن سلبيات . وقد حصل (Bayley and Schaefer, 1960) في تحليل لـلمعلومات مـن (بيركلـي) على نتائج مشابهة . أي كلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصـادي لـلأم عاليًا كلما كانت أدفأ في معاملاتها وكانت متفهمة ومتقبلة مع احتمال أن تكون أقل مراقبة وأقل معاقبة وغضبًا . ويختلف المستوى الاجتماعي الاقتصـادي من عائلة لأخرى ويرتبط بالانسجام الشخصي للأطفال وقد قام (ruchinal et al 1958) بإدارة استطلاع على أطفال السنة الخامسة الابتدائية في مدرسة (ميدويسترن) . فوجـد أن لـدى أبـناء العمـال المهـرة ونصـف المهـرة مشاكل توافقية أكثر من مشاكل أبناء العمال غير المهرة ، أما أبناء رجال الأعمال أو المهنيين فلديهم أقل مشاكل من الجميع .

وقـد تبين كذلك عدم توافق الأطفال أبناء الجامعيين أكثر من أبناء العائلات المتوسطة، وتبين كذلك أن عدم التوافق يقل في العائلات كلما زاد المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

عليهم أن يهزموا بعض الإنسانية في هؤلاء الأطفال



مجلة الرجال والنساء سنة ١٩٧٧

عدم التوافق بين الوالدين ومشاكل الأطفال السلوكية :

هناك الافتراض المعقول أن العصابيين يلدون عصابيين أي أن الوالدين الذين لديهم مشاكل عديدة من عدم التوافق سيكون لديهم أطفال غير متوافقين . وقد اختبر هذا المفهوم (Wolking et al, 1966) الذين طبقوا اختبار الشخصية المتعددة الأوجه (MMPI) على عائلات الأطفال المحولين إلى العيادات النفسية للعلاج . وعندما فحصت النتائج وحللت وجد أنها تعكس درجات عالية جدًا من عدم التوافق مع تداخل مشاكل شخصية عديدة أيضًا .

وهناك نوع من الأفراد يكثر التردد على العيادة النفسية العائلية ويعبر عن مشاعره العدائية وتمرده بطرق غير مباشرة . إذا وافقنا الفرضيات أن هناك شيء ما في الوضع العائلي كاختلال عاطفي للطفل أدى به إلى الاضطراب ، فإنه سيكون مهمًا أن نكشف لماذا لم يصاب أخوته مثلاً بهذا الاضطراب .

وقد قام (Jarmon & Duhamel, 1969) بإجراء بحث شيق حيث طالبا من الأولاد المحولين إلى مراكز التوجيه النفسي وأخوتهم أن يحددوا ويرسموا أشكالاً تمثل الطفل والأب والأم والأفراد الآخرين من الأسرة على صفحة غامقة ، وهذا الاختبار يمكن الباحثون من ملاحظة تواجد الأشكال والمسافات بينهما . ولكي يصل إلى استنتاجات عن العلاقة بين مشاكل الطفل ومفهومه عن العلاقة مع أسرته . وأجري نفس الاختبار على أطفال لم يكونوا مرضى أو أعضاء في العيادة العائلية لتكون مجموعة الضبط .

وأظهر الاختبار مكتشفات مهمة وهي أن أطفال العيادات النفسية غالبًا ما يرسمون وجه الطفل بين الأبوين ، بينما إخوتهم يضعون صورتي الأبوين مع بعضهما وصور الأولاد مع بعضهم وأخوهم المريض منفردًا . إن هذا التثبيت للرسوم بهذه الطريقة يعني أن أطفال العيادة كانوا أقل قدرة على تجنب التورط في الخلافات العائلية ، وكذلك في عدم الانسجام .

تربية الطفل والاستقلالية والإنجاز الدراسى :

ركزت أكثر الأبحاث التي أجريت على الأطفال من العشرينيات وحتى الآن على النواحي السلبية في السلوك مثل العدوانية والعصابية ، وكان ذلك نتيجة أن المعالجين النفسيين كانوا يهتمون بالبحث عن سبب السلوك الذي يعالجون منه خلال فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية في علم نفس الطفل . ومع هذا اهتمت بعض الأبحاث بالسمات الإيجابية مثل الإنجازات والاستقلالية . وتعتبر هذه الأبحاث أكثر صعوبة .

إن الإنجاز المدرسي متغير جاهز بالنسبة للأبحاث . لأن علامات المدرسين لها درجة عالية من الثبات . ومع أن المدرسين يختلفون في تقييمهم لطفل ما ، فإنه مع ذلك هناك اتفاق أكثر من الاختلاف في تقييمهم . وقد أجرت (Anita Whiting 1971) دراسة على أطفال المدرسة الابتدائية وأهلهم ، وكانت نسبة الذكاء لجميع الصبيان فوق المتوسط إذ كانت تتراوح بين ١١٣ و ١١٤ وكان إنجاز نصفهم الدراسى فوق المستوى ، كانوا يتمون العمل المطلوب منهم بالكامل ويؤدونه بشكل مستقل . والنصف الآخر كان إنجازهم الدراسى منخفضًا من المستوى المتوقع . وقد رأى المدرسون أن هؤلاء الصبيان يتطلبون العناية .

وقد تم جمع آباء وأمهات المجموعتين مع الصبيان إما في بيوتهم أو في مكتب الأخصائى النفسى من أجل إتمام المقابلات والاختبارات (وبالصدفة لم يوافق أى من أهل الطلاب الذين لم يكن أدائهم جيدًا على أن يحضر الأخصائي النفسى إلى بيوتهم بينما كان الآخرون يودون ذلك) . وكانت الجلسة مع كل عائلة تتم بتعبئة استبيان كما شاركوا فى مقابلة مجتمعة ، ويتكون الاستبيان من قائمة تحوي ١١٠ نشاطًا شاملة عامة ومهمات تهتم بالعناية الذاتية وتسهيلات معرفية ونشاطات رياضية ومسؤوليات اجتماعية واستقلالية وخبرة عامة ، ويطلب من الوالدين تحديد العمر الذي يجب أن ينجز فيه أبناءهم أي نشاط أو مهمة . وكذلك يذكروا أحد هذه المهمات الأكثر تعبيرًا .

وقد بينت النتائج في العموم أن آباء وأمهات الصبيان الناجحين توقعوا استقلالية وإنجازًا للمهمات أكثر مما توقعه أهل الصبيان الأقل نجاحًا وكان الفارق في الاستقلالية ملحوظًا .

الفضولية وأنماط تربية الطفل :

يبدو إن الاستقلالية وتقدير الذات والإنجاز يتحققون سويًا ، وقد لاحظ كل من (Maw & Maw, 1966) أن الطفل الذي يسجل أرقامًا عالية في الفضولية :

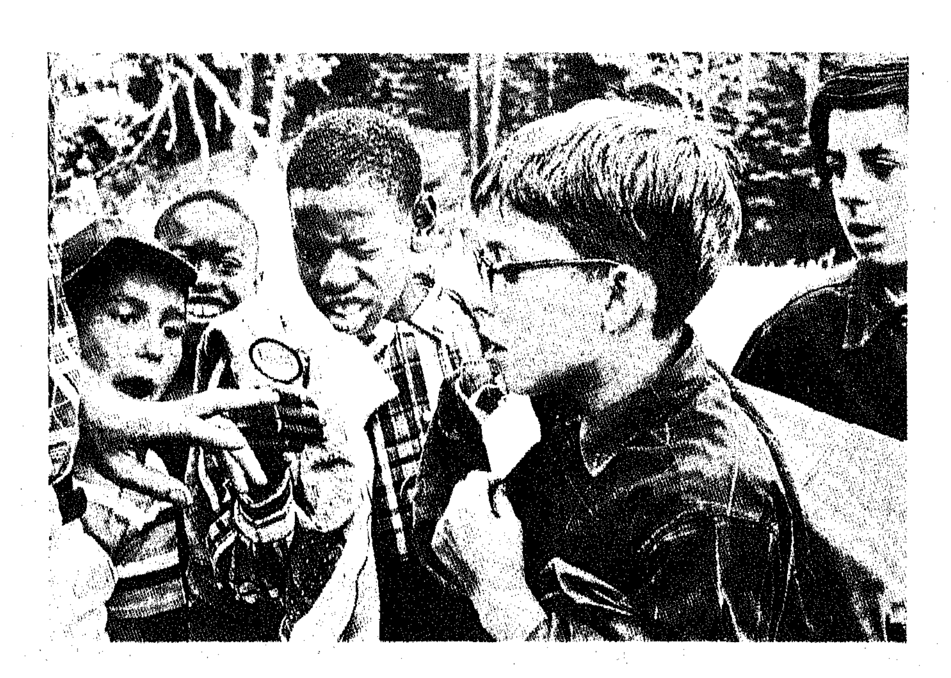
١- يتصرف بإيجابية مع الغريب أو مع المثيرات المتنافرة بالتحرك باتجاهها من أجل اكتشافها .

٢- يتحرك باندفاع لكي يكتشف نفسه وبيئته .

٣- يبحث عن خبرات جديدة .

٤- يبدي مثابرة على اكتشاف واختبار المثيرات لكي يفهم أفضل .

وقد طلب الباحثان من المدرسين وتلاميذ الصف أن يقيموا فضولهم حسب خمس درجات ، وقد أعطى آباء وأمهات . الأطفال المسجلين أعلى وأدنى نقاط استبيان الاتجاهات الوالدية لتطبيقه ، وكان الفارق بين مجموعتي الوالدين في الاتجاه المتوقع ولكنها كانت فقط في حالة الصبيان . فكان آباء الأطفال الفضوليين بالمقارنة مع الآباء الآخرين أقل ميلاً لتقوية الاعتمادية فيما يختص بأبنائهم وكانوا يعاقبونهم عشوائيًا ، وكانوا أكثر ديمقراطية في علاقتهم معهم . أما الأمهات فكانت أيضًا أقل ميلاً لتقوية اعتماديتهم وأقل ميلاً من الأمهات الأخريات ليحموا أبنائهن من التأثير الخارجي وأقل تدخلاً في شؤون أبنائهن .



الفضول شيء مهم بالنسبة للنمو المعرفى عند الطفل ولسوء الحظ لا يشجعه بعض الآباء والأمهات

نمو الوعي بالذات

ينمو كل طفل خلال الفترة من الحداثة إلى الطفولة محققًا بعض أنواع الفهم للذات وللآخرين بطريقته الخاصة ويحقق المعرفة عن الموقف تجاه نفسه والآخرين ، ومع سنوات المدرسة يتزايد الوعي بالذات والانتباه الذاتي أيضًا . ويحتم دخول المدرسة على كل طفل أن يكون حادًا وبعض الأحيان غير ودود في نظر زملائه في الصف ، فتبدأ التعليقات تتهافت عليه من كل مكان ربما يطلق عليه أحدهم لقب « السمين » أو « النحيل » أو « له أربع عيون » ويقاوم الطفل التقييم السلبي للآخرين وينمى إحساسه الخاص بالذات .

دراسات تقدير ـ الذات :

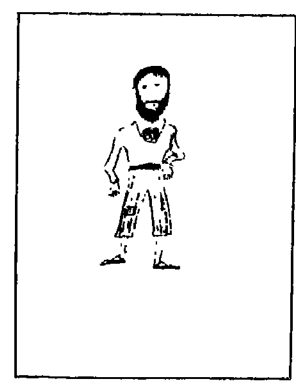
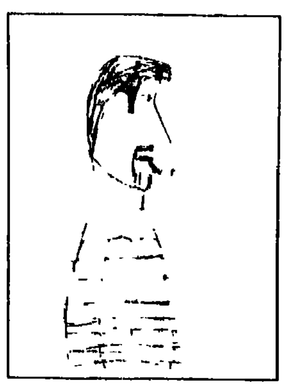
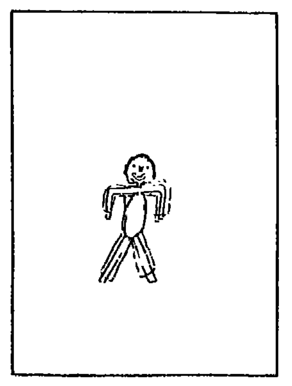
ترجع بدايات دراسة تقدير ـ الذات إلى ستانلى كوبرسميت الذى وضع بطارية تقدير الذات المكونة (Stanley Coopersmith 1967-1968) من خمسين بندًا لأطفال الصف الخامس والسادس . وقد طلب من الأساتذة أيضًا أن يقيموا سلوكيات الأطفال المرتبطة بتقدير الذات .

وهكذا استطاع كوبر سميث ضمان تقديرين لكل طفل أحدهما ذاتى والآخر سلوكي، وتم جمع معلومات من خلال مقابلة لمدة ساعتين ونصف مع أم كل طفل . واستخبر كل طفل أيضًا عن مواقف الوالدين وممارساتهما ، وبالإضافة لذلك قدمت الاختبارات الإسقاطية للشخصية للأطفال وتحدد التقييم الذاتي بواسطة المعلومات من مصادر خارجية في ٨٠٪ من الحالات .

وقد أظهرت الأبحاث التي تُعنى بالصبيان أن جزءًا كبيرًا ممن كان لديهم درجة عالية من تقدير الذات نشيطين وناجحين اجتماعيًا وعلميًا ، وقد لعبوا دورًا نشطًا في المناقشات وعبروا باشتياق عن آرائهم ولم يحبطوا بسهولة من النقد ، والصبيان في المستوى المتوسط من تقييم الذات كانوا متشابهين تمامًا مع الصبيان ذوى تقدير الذات المرتفع ، ولكن مع قيم وأنماط سلوكية مقنعة ، وبدوا غير واثقين من تقديرهم للذات. وكانوا أكثر اعتمادًا على القبول الاجتماعي من ذوى تقدير الذات المرتفع ، أما الأولاد منخفضوا تقدير الذات فكانوا غير متحمسين ومكتئبين ويشعرون بالنقص . وبعض اللمحات عن الفروق بين الثلاثة أنواع من الأولاد تبدو في الشكل (١٣ـ٤) وكانت التعليمات (ارسم صورة شخص وأكملها في ١٠ دقائق) .

الإنجاز المنخفض ـ والزائد:

تمت دراسة مفهوم الذات للأطفال الذين حققوا إنجازًا عاليًا من درجات ذكائهم (ما فوق الإنجاز) بمن أقل منهم إنجازًا (ما دون الإنجاز) من المدارس الابتدائية بعد انتقائهم بعناية ، فوجد أن أطفال مجموعة (ما دون الإنجاز) قد أظهروا قدر من الكف والدفاعية وعدم الأمان (Ann walsh, 1965) .

الشكل (١٣-٤) : رسوم بواسطة أطفال ذوي تقدير ذاتي ضعيف ومتوسط وعالي
كجزء من اختبار رسم الشخص

وفي دراسة أخرى على عينات من طلاب المدارس الثانوية فقد اختلف أشخاص (ما دون الإنجاز) قليلاً عن أشخاص (ما فوق الإنجاز) فيما يختص بوصف الفرد حالة العاطفية والتوافق المدرسي ، ولكن وصف أولاد مجموعة (ما دون الإنجاز) بأنهم لا يهدأون وإنهم ينتمون إلى شلة تُبدي موقفًا سلبيًا تجاه المدرسة وضد إدارتها . وقد فسر الباحثون نتائجهم على أنها تدعم فكرة أن سلوك الأشخاص (ما دون الإنجاز) «لم يكن اجتماعيًا» ، حيث يجسد شكلاً متوسطًا من الجناح الذى يتركز بشكل كبير فى جماعة الأقران . (Morrow and Wilson, 1961)

والنتيجة العادية أن منخفضى الإنجاز هم أقل فى التوافق العاطفي والتنظيم الاجتماعي مقارنة بالأطفال الذين يحققون إنجازًا أكثر . وقد أجرى (Lindgren and Mello, 1964) دراسة على طلاب من الصف الرابع الابتدائى منخفضى الإنجاز ومرتفعي الإنجاز من مدرسة في ساو باولو بالبرازيل . وأعطاهم اختبار «بل» للتوافق واختبار تكملة الجمل ، وما كان غير متوقعًا أن مرتفعى الإنجار لديهم مشاكل أكبر وأكثر من منخفضى الإنجاز وخصوصًا

في التوافق العاطفي ومتطلبات المدرسة وهي شيء حاسم وقاس بالنسبة لتوافق الأطفال في الولايات المتحدة .

ومن ثم فقد تكون العلاقة بين التنظيم العاطفي والنجاح المدرسي إيجابية بالنسبة للأطفال في المجتمع الصناعي . ويميل ذلك لأن يكون أقل في البلدان النامية مثل البرازيل .

الذات المثالية أو الأنا المثالي :

تبينت الأهمية النفسية لمعايير لمجموعة للأقران في مرحلة ما قبل البلوغ في دراسة Rae) (Carlson, 1963 الذي قام بمقارنة آراء صف طلاب السنة السادسة عن وصفهم لذاتهم المثالية ووصف والديهم عن « الطفل المثالي » . وتحليل هذه الإجابات كان أقرب إلى تلك الأفكار التي حددها والديهم .

وقد استنتج الباحث أن توقعات الوالدين بالنسبة لأطفالهما يحتمل أن تكون مختلفة عن المعايير الخاصة بالأقران والمجتمع ككل . أي إنه عندما يصبح الطفل بعمر ١٢ سنة فإن للعالم خارج العائلة تأثير كبير على نمو شخصيته أكثر مما يؤثر والديه فيها .

ولاحظ كارلسون أيضًا كما لاحظ باحثون آخرون أن الطفل يحصل على تقدير ذات أعلى عندما يكون أكثر قبولاً لدى أقرانه . كما تبين أن الوالدين أكثر موافقة ورضى عن الصبيان من البنات . وهذا الميل كان اكبر بالنسبة للأمهات من الآباء . وكل الأمهات كن يقيمن وبتطرف مثالية أبنائهن . ولكن قامت اثنتان فقط من الأمهات بالتقييم المتطرف تجاه بناتهن .

يرتبط التفاوت في صورة الذات مع النضج والصحة العقلية وأجريت الدراسة بواسطة (Katz et al, 1975) بحيث طلب من تلاميذ الصفوف الخامسة والثامنة أن يملأوا استبيانات تشير إلى أى مدى يشعرون أن وصف عشرين شخصًا يعتبر صادقًا . وبعد ذلك فحصوا التقارير مرة أخرى مشيرين إلى الحد الذي يأملون أن يكون صادقًا عنهم .

وأول استبيان كان مقياسًا عن الدرجة التي رأى فيها كل صبي (الذات الحقيقية) سواء كـان إيجابًا أو سلبًا ويخص الاستبيان الثانى (الذات المثالية) ، نصف الأولاد قد اختيروا من غـرفة الـدرس العادية والنصف الآخر من الصفوف التي يعاني فيها الأطفال من الاضطراب الانفعالى .

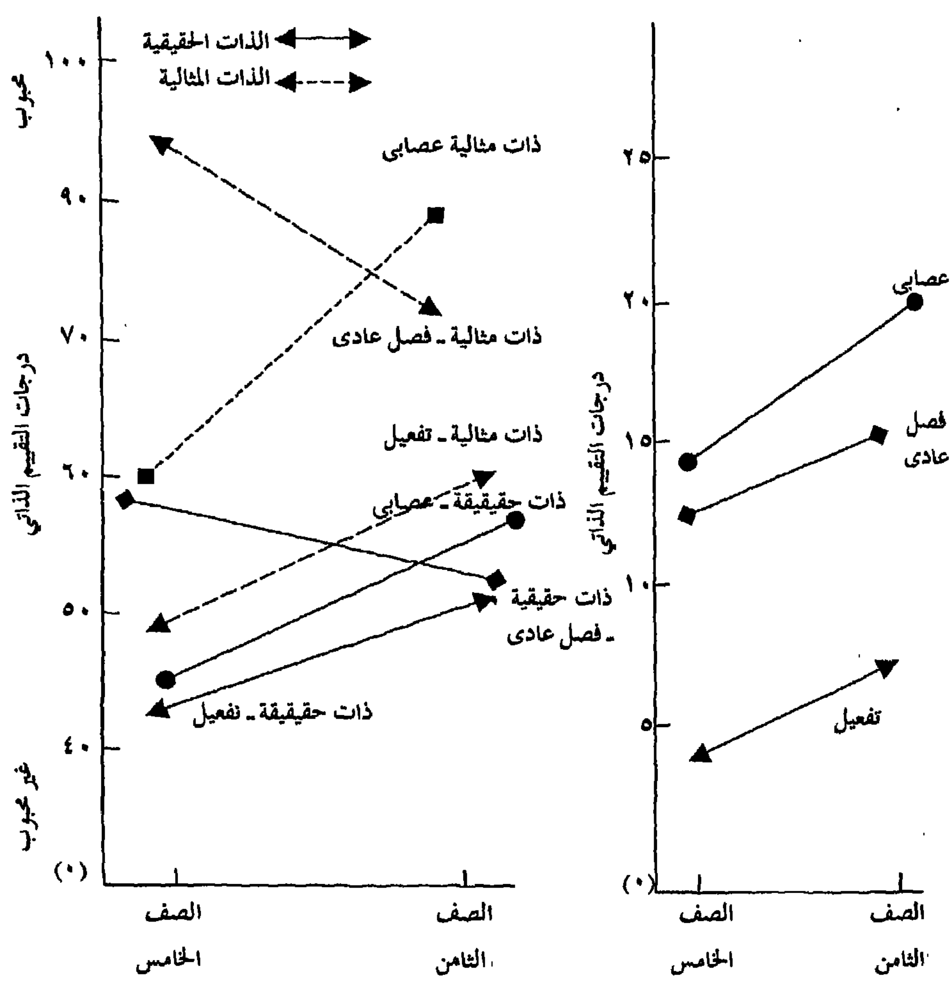
وتم تمييز سـلوك نصـف التلاميـذ في الصـفوف الخاصة بعبارة (يقوم بالتفعيل) أي غير اجـتماعي وعدائـي ومفـرط النشـاط . أمـا سـلوك النصف الآخر من نفس الصفوف فيتميز بالقلق الشديد والاكتئاب والانسحاب عن الآخرين .

ويـبين تحـليل الدرجـات بعـض الاخـتلافات بـين المجموعـات الثلاث ، ونجد أن الرسم الأيسر من الشكل (١٣-٥) تشير إلى أن طلاب الصف الثامن في الصف العادي لديهم آراء سالبة عن أنفسهم أكثر مما فعل طلاب المجموعة المقابلة من الصف الخامس . والمجموعتين من الصـف الخامس في الصف الخـاص ، كـان لديهـم صورة سلبية للذات أكثر من الأولاد في الصـف العـادي وفي الصف الثامن ، كما أن هناك اختلاف بسيط بين إدراك الذات الحقيقية للأطفال فى المجموعات الثلاثة .

إن أكـثر المكتشـفات تميزًا مع ذلك هي فى الجانب الأيمن من الرسم (١٣-٥) ، ونرى هـنا زيـادة في الاخـتلاف واضـحة أو متباينة بين الذات الحقيقية والذات المثالية للصبيان فى الصـفوف العاديـة ، ولكـن ليست مثل تصور الصبيان العصابيين في الصف الخاص . وهناك بعـض الـزيادات في الـذات الحقيقـية والـذات المثالية متباينة بالنسبة للصبيان الذين يقومون بالتفعيل . ولكنه يتباطأ بالنسبة للمجموعتين الأخر يين كبيرًا .

ومـا تفترضـه هـذه النتائج هو أن الأطفال الأكبر سنًا يكونون صورة أضعف لأنفسهم ممـا يفعـل الأطفـال الأصـغر سنًا وأن سلوكهم أكثر بعدًا من مثاليتهم . ومن المحتمل أن يولد هـذا التبـاين بـين الصــورة الحقيقـية والصـورة المثالـيـة للـذات قلقًـا ليـبقى اندفـاعهم اللاجـتمـاعي مقيـدًا ، وكـثيرًا مـا تحـدث الحالـة نفسـها مع قلق زائد للصـبيان العصـابيين ، ولكنهم يميـلون إلى القيـام بالنقـد الذاتي إلى الحد الذي يمكن من إظهار السلوك الملائم .

والفجوة بين الذات الحقيقية والذات المثالية أقل وضوحًا مع الصبيان الذين لديهم مشاعر قليلة عن الإحساس بالذنب والشك الذاتي والقلق والنتيجة أنهم أقل اهتمامًا بسلوكهم اللا اجتماعي والعدائية .



الشكل (١٣ـ٥) تقييم الذات الحقيقية والذات المثالية لطلاب الصف الثامن والخامس في الفصول العادية والفصول الخاصة

(Katz et al, 1975)

النمـو الأخلاقي

بـرغم مـن نمـو الأنـا الأعـلى أو الضـمير خلال مرحلة الطفولة المبكرة مما يوضح النمو الأخلاقـي تـتداخل عوامل أخرى في الشخصية ، ولقد أجريت الأبحاث عن مقاومة الخداع عـند (Hartshorne and May, 1928) والـذي وجـد أن الطـلاب الأذكياء يميلون إلى محاولة الغش أقل من الآخرين .

وقـد أكـد هذه النتيجة أيضًا كل من (Hetherington and Feldman 1964, Jehnon and Gomerly, 1972) حيـث لم يكـن هـناك إثبـات لوجـود سمـة عامـة يمكن تسميتها أمانة. وذلـك لأن الطفـل سـواء استسـلم أو لم يستسـلم للاندفـاع إلى الغـش يبدو حسب الوضع الـذي يجـد نفسـه ضمنه : المكاسب التي ينالها عن طريق الغش ، والمراقبة من قبل الأساتذة ، والاحـتمال بـأن يمسـك بجـرم الغـش ، ومـا شابهه إلا أن هذا الإستنتاج يرتكز على بحث به أخطاء تكنيكية .

وعـنـدما حـاول (Roger Burton 1963) إعـادة فحـص الـتجربة وجـد أن القدرة عـلى مقاومـة إغـراءات الغش تم قياسها باختبارات ذات ثبات منخفض فمقاومة الغش تعتبر سمـة شخصـية ثابـتة يمكـن قياسـها بدقـة وتحـدد سـلوك بعـض الأطفـال أكـثر مـن غيرهـم . والأطفـال الذيـن يمـيلون إلى مقاومـة المحـاولات لاخـتراق القوانـين يجـنحون إلى الاكـتفاء الذاتي والدعـم الذاتي بالمقارنة مع الأطفال المستسلمين بسهولة إلى الإغراءات ، وحسـب (Fry, 1975) فـإن الأطفـال الذيـن يقـاومون الإغـراءات يسجلون نسـبة أعلى للحاجة إلى الموافقـة الاجتماعـية وقـد جمـع فـراي هـذه المعلومـات من تجربة صممت لتقرير إذا ما كان للشـعور أو المـزاج تأثير على قدرة مقاومة الإغراءات ، وقد وضع الأطفال بعمر سبع وثمان سنوات تحـت الـتجربة مـنفردين في غـرفة بعـد أن عرضـت علـيهم لعـب تعمـل بالـبطارية

وقد أخبر المجرب كل طفل أنه يجب تركه مع اللعب لبضع دقائق وخلال غيابه بالإمكان اللعب بكل الألعاب ما عدا لعبة واحدة يجب ألا يلمسها .

وقبل مغادرته المكان يطلب من بعض الأطفال أن يفكروا بشيء مزعج حزين وآخرين بشيء مريح ومفرح . وخلال غياب الأستاذ كان سلوك الطفل يسجل من خلال مرآة سرية ، وكما هو مفترض فإن الأطفال الذين سُئلوا أن يُفكروا بشيء مفرح قاوموا إغراءات اللعب باللعبة الممنوعة لفترة أطول من الذين طُلب منهم التفكير بشيء محزن . وهذا يبرهن تدخل كلا العاملين الذاتيين والمزاج أيضًا بشكل مباشر في قدرة الطفل على المقاومة للإغراءات ، والعلاقة ليست محدودة بالطفل بالطبع فهناك كثير من البالغين ارتكبوا أفعالاً لا اجتماعية لأنهم شعروا بالغيرة أو الإحباط أو الحقد .

نظريات النمو الأخلاقي :

ترتكز المعايير الأخلاقية بأشكالها الأكثر نضجًا على أكثر من المزاج وتقييم الذات والأنا الأعلى وتشمل أيضًا التصرفات المقبولة في المجتمع . وقد تبين أن الثوابت الأخلاقية لا تشمل فقط السيطرة على الإندفاعات ضد ما هو لا اجتماعي ولكن تشمل أيضًا ما يختص بالرخاء والمشاعر الخاصة بالآخرين ولممارسة أحكام عادلة في أمور تهم الذات والآخرون .

من خلال إعادة بحث عن هذا الموضوع لاحظ (Martin Hoffman, 1970) أن هناك نظريات رئيسية بشأن النمو الأخلاقي عند الأطفال :

١- الخطيئة الأولى : وهو المذهب الذي يفترض أن لكل طفل نوازع لا اجتماعية فطرية وأنه لا بد للبالغين من تعليمه كيف يكبحها .

٢- النقاء الفطري : وهو المذهب الذي يفترض أن الأطفال مخلوقات جيدة بالفطرة وأن مجتمع البالغين يمارس التأثيرات الفاسدة ويجب أن نحمي منها الطفل وخصوصًا خلال المرحلة المبكرة .

٣- الصفحة البيضاء : وهو المذهب الذي يفترض أن الأطفال لم يولدوا سيئين ولا جيدين ، ولكنهم يصبحون كما تريدهم بيئتهم .

وقد ميز هوفمان نظرية (فرويد) على أنها في الأساس تتبع مذهب الخطيئة الأولى بمعنى أن الطفل محكومًا بمجموعة دوافع (الهو) . والتي يجب أن يسيطر ويتحكم بها بمساعدة البالغين حتى يكون عضوًا فاعلاً في المجتمع .

ولكن بياجيه ومؤيدوه قد اتبعوا عقيدة النقاء الفطري ، وهم يؤكدون على أن البالغ يجب أن يلعب دورًا أساسيًا خارجيًا وبناءً فيما يختص بنمو الأخلاق عند الطفل .

من المحتمل أن تكون الخطيئة الأولى حسب مذهب فرويد من خلال ما يمارس في كل يوم ، وربما تكون مأخوذة مما يسمى الإحساس العام وممارسة تربية الطفل في الغالب في طول الأرض وعرضها وخصوصًا في العالم الغربي عادة ما تتم وفقًا لمباديء أساسية مع هذا التركيب والنمو الأخلاقي حسب نظرية التحليل النفسي وتحتل مكانها من خلال تطور الأنا الأعلى ضمن ما شرحناه في الفصل الرابع .

تهتم الأبحاث التى تقيم هذه النظرية بدراسات مقارنة للعائلات التى تتفق أو تختلف إلى حد ما مع معايير تربية الطفل التقليدية ، وبالتجارب التي تختبر دقة النظريات الأخرى ، وخصوصًا (النقاء الفطري) . كذلك كان هناك مجموعة أبحاث تعمل على محاولة ربط ممارسة تربية الطفل مع نمو للشعور بالذنب والأشكال الأخرى من كبح جماح النفس الطفل ولكنه من الصعب تحديد نوع العلاقة . وأخيرًا يرجع التحول عن المذهب التقليدي إلى فشل مذهب الحس العام بحيث أن المذهبين الآخرين والمنافسين لهذا كان لهما أكثر تأثيرًا .

بياجيه والأخلاق :

أعلن (Piaget 1948) أن هناك مرحلتين من مراحل النمو الأخلاقي قبل سن ٣ سنوات ، وقبل هاتين المرحلتين هناك أيضًا فترة مبكرة حيث يقوم الطفل بحل المشاكل بطريقة مذهبية من دون فهم النواحي الأخلاقية ، ولا يمكن للطفل أن يفكر فيما يحدث .



لورانس كوهلبرج من جامعة هارفرد باحث رائد في التطور الأخلاقي عند الطفل والمراهق .

منذ سن ٣ سنوات وحتى ٦ سنوات يستعمل الطفل تبعًا لبياجيه مصطلحات الأحكام الموضوعية فى تعامله مع الآخرين وتتميز هذه المرحلة بما يأتى :

١- المسؤولية الموضوعية والتقييم الحرفي للعمل بالمعاني الخاصة بالتوافق مع القانون أكثر من مفهوم القانون نفسه .

٢- ثبات القوانين .

٣- القيمة الحتمية لاعتقاد الطفل بأن الجميع يشتركون في نفس الأفكار للخطأ والصواب.

٤- التعريف بالأخطاء الأخلاقية من خلال العقوبات ، حيث أن الطفل يميز الأخطاء لفعل ما من خلال العقاب .

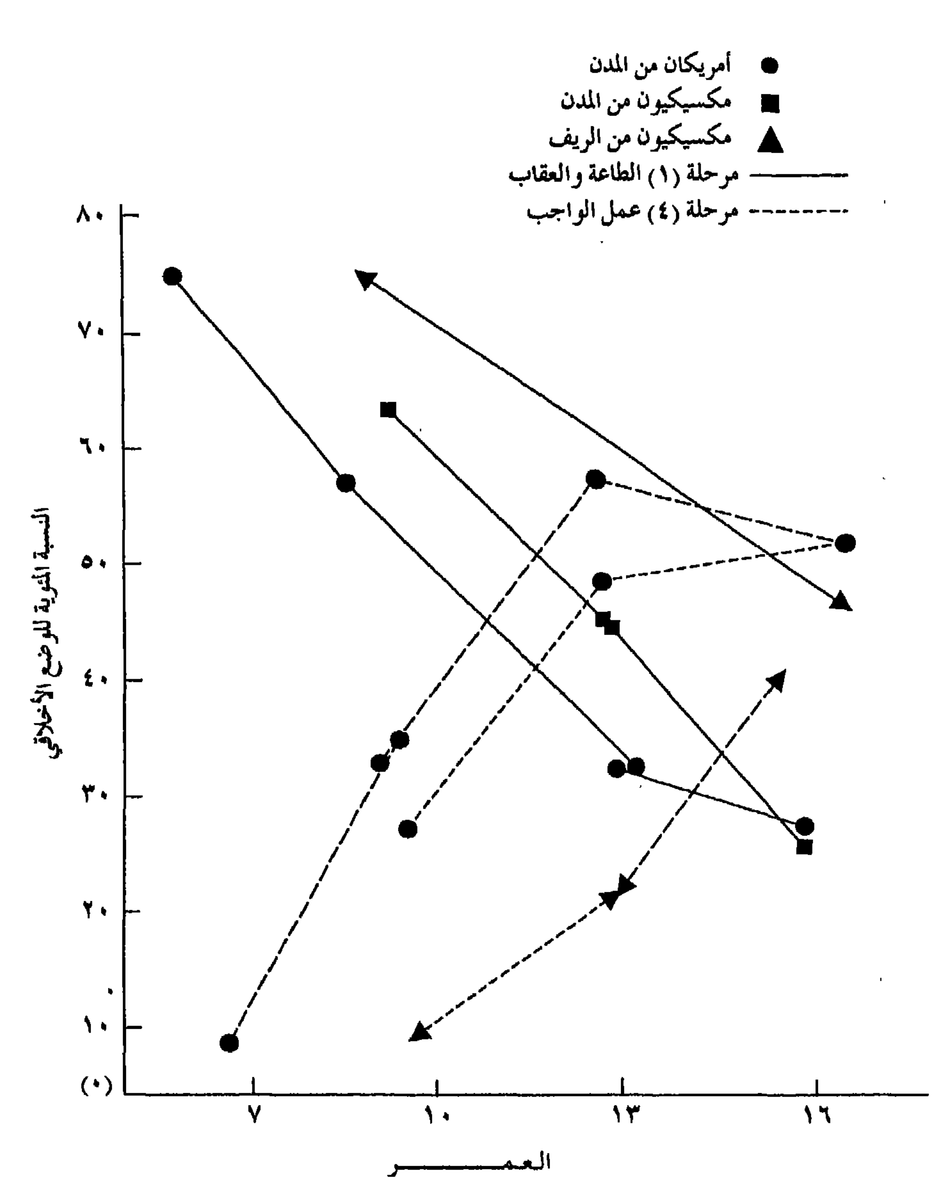
٥- تعريف الواجب كطاعة للمسؤولين .

٦- العدالة الذاتية .

توسيع كوهلبرج لمراحل بياجيه :

طور كوهلبرج نتائج بياجيه إلى ست مراحل مقسمة إلى ثلاثة مستويات (جدول ١٣-١) ويعتبر المستوى الأول عند كوهلبرج توسيع لمرحلة الأخلاق الواقعية عند بياجيه ، والمستويان الآخران عنده هما توسيع لمرحلة الاستقلال عند بياجيه ، ويذكر كوهلبرج أنه بعمر سبع تقع سنوات معظم تقارير الأطفال في المستوى (١) (ما قبل الأخلاق) مع بعض التقارير بمستوى (٢) أخلاقية ولا شيء عند مستوى (٣) (المباديء أخلاقية المقبولة للذات) .

ويوضح الشكل (١٣-٦) المرحلة (١) (المرحلة المنخفضة في مستوى التمهيد الأخلاقي) ويتحدد التقرير بحدة من منتصف السنوات للطفولة وحتى المراهقة لثلاث مجموعات من الصبيان في أمريكا والمكسيك .



الشكل (١٣-٦) تغير المفاهيم الأخلاقية بين الطفولة المتوسطة والمراهقة كما تعكسها تقارير ٣ مجموعات من الصبيان الأمريكيين والمكسيكيين من سكان المدن . ومن سكان الريف المكسيكيين (قرية يوكاتان) . هناك نوعين من التقارير قد قورنا : (١) تقارير في المراحل الابتدائية كما هي موضحة بالتوجه صوب الطاعة والعقاب و (٢) نمو المرحلة الأكثر نضجًا وتتميزة بإرادة (الاهتمام كل بعمله) مع الأخذ بالاعتبار المسؤولين والجوانب الاجتماعية في العموم .

جدول (١٣-١) لمراحل التطور الأخلاقي (حسب كوهلبرج ١٩٦٣)

	المستوى (١) ممهد للأخلاقية
المرحلة (١)	الاتجاه للعقاب والطاعة : يؤجل إلى قوى أكبر لكره العقاب
المرحلة (٢)	السعادة الساذجة والاتجاه الوسائلي : الاستقامة في السلوك حسب ما يؤدى إلى الرضا الذاتي عن العمل ، وأحيانًا رضا آخرين ، بعض الأخذ والرد المتبادل .
	المستوى (٢) الأخلاقية في أداء الدور
المرحلة (٣)	« ولد شاطر» « بنت حلوة » أخلاق المحافظة على علاقات جيدة من أجل إرضاء ومساعدة الآخرين.
المرحلة (٤)	المسؤولية والأمر الاجتماعي المحافظ على الأخلاق : موجه نحو (أداء واجبات الفرد) و بتقدير المسؤولية وله حقوق شرعية ويؤمن بأن الفضيلة يجب أن تكافأ .
	المستوى (٣) قبول المباديء الأخلاقية للذات
المرحلة (٥)	أخلاق الاتفاقيات ـ حقوق الأفراد ـ ديمقراطية القوانين المقبولة : مفهوم الصح والخطأ حسبما هو محدد بعبارات قانونية ، تجريدية ولها أفضلية على الحاجات الفردية .
المرحلة (٦)	الأخلاقية للمباديء الخاصة بوعي الأفراد . توجهات تحترم القوانين والنظم ولكنها ترتكز أيضًا على مصالح متبادلة وثقة ومُثل عليا تحددها مبادىء أخلاقية .

الاختبار التجريبي لنظريات النمو الأخلاقي :

تطرح بعض الأسئلة حول صدق النظريات للمرحلة الخاصة بنمو الأخلاق وفي إحدى الدراسات وضع الأطفال تحت ضغوط من أجل تحوير تفكيرهم بخصوص السلوك الأخلاقي النقي . وقد أجريت الدراسة التقليدية لهذا النوع بواسطة (Bandura and McDonald 1963) الذي اعتمد على مجموعتين من أطفال بعمر ٥ و ١١ سنة ، وكان نصفهم يخضع لتجربة الحكم الأخلاقي لبياجيه أقل نضجًا أو المرحلة الموضوعية والنصف الآخر قاموا بعمل أحكام ناضجة أكثر من المرحلة الموضوعية .

وقدم إلى الأطفال أزواج من وصف لحوادث . ويتألف كل زوج من حادثة واحدة حيث كان الخطر المادي عظيمًا ولكن دون أن يكون هناك نية لجروح أو تدمير ، وحادثًا آخر تكون فيه كمية الضرر صغيرة ، ولكن الفرد مذنبًا نتيجة أخطاء . والأطفال في المرحلة « الموضوعية » يميلون إلى الحكم الخاطيء تبعًا للكمية المتسببة بالضرر . بينما الآخرون من المرحلة الموضوعية يميلون إلى الحكم بعبارات ذات توجهات تخص الفرد ذاته .

وقد تم تقسيم الأفراد لثلاث مجموعات وفي كل مجموعة هدفت المعالجة التي خضعوا لها إلى تغيير أسلوبهم في الحكم الأخلاقي . وفي معالجة من المعالجات شاهد الأطفال البالغ حين يقوم بأحكامه في سبيل تعديل اتجاه الأحكام لدى الأطفال . وبعدها تم تعزيز الأطفال على تقليد الشخص البالغ وتقليد أسلوبه في التقييم . وفي معالجة ثانية راقب الأطفال أسلوب النموذج ، ولكنهم لم يعززوا على التعبير أو الموافقة على الرأي وقد لاقوا مدحًا من أجل رفع مستوى سلوكهم . وفي المعالجة الثالثة لم يتعرضوا لملاحظة أحد ، ولكن تم تعزيزهم على الأحكام التي تناقض ميولهم .

بينت النتائج أن الأحكام كانت في صالح المجموعة التي راقبت النموذج لتغيير توجهاتهم . وقد حظي التعزيز بقليل من تغيير الاتجاه . وعندما صاحب التشجيع عند التشبه النموذج كانت النتائج أكثر مفعولاً على سلوك الأطفال .

وقد بينت الأبحاث أن النتائج كانت أقوى دليل على صحة نظرية التعلم الاجتماعي فيما يختص بنمو السلوك الأخلاقي . وعندما وضعت الاكتشافات في مقابل السلوك اليومي تبين أن منظومة المثل التي يضعها الوالدان معلم أقوى للحكم الأخلاقي وأكثر من أي شيء يمكن أن يقال بأن له تأثيره الشديد على الطفل .

وإذا أخذنا كل النتائج وجمعناها لوجدنا أن التعلم الاجتماعي يلعب دورًا مهمًا في النمو الأخلاقي . ربما أكثر كثيرًا في المراحل المبكرة من المراحل المتأخرة من الطفولة .

يقترح (Hoffman, 1970) أنه بينما ينمي الطفل قدراته المعرفية ويتفاعل مع أقرانه فإنه يعيد تقييم ونقل آراءه عن المسؤولين ومن ثم تصبح بعد فترة قصيرة خارجة ولكنه

يستدخلها بشكل ذاتي ، وخلال هذه الفترة أيضًا يتعلم الأطفال السيطرة على الدوافع اللا اجتماعية . ويتعلمون في الواقع أن يشعروا بالقلق والذنب عندما تكون المعايير الاجتماعية منتهكة حتى وإن لم يكن هناك تواجد لمظاهر السلطة والقانون في العلن .

ولكن لا نحتاج لشيء يظهر فيما وراء طريقة الأخذ والعطاء مع الأقران فإذا ما أبدى الطفل درجة ملائمة من الحساسية الأخلاقية فإن (Hoffman, 1975) يقترح أن (شيء آخر) هو تربية الوالدين داخل المنزل - ليست التربية بمعناها الضيق من العقاب - ولكن التقويم في معناه العام حيث يتدخل الوالدان ينصحان أو يوجهان ويصران ويفسران ويكبحان ويؤنبان ويعملان تقاريرًا عما هو جيد وما هو سيء وعمل العقوبات المناسبة .

يقول هوفمان أن تربية الوالدين مهمة لأنها تعطي الأطفال الخبرة التي يحتاجونها من أجل تحقيق التوازن بين ما يعبرون عنه وما يسيطرون عليه من رغبات .

الأخلاق هي أكثر من التحكم في الذات والمعرفة والسيطرة على الذات والتعبير عن المشاعر . فهي تحوي أيضًا التأييد للاجتماعيات أي ما هو في الصالح العام للمجتمع وخصوصًا الحساسية لحاجة الآخرين . ومن خلال الوعي برأي ووجهة نظر الآخرين ، ومشاعرهم يتمكن الطفل وينشأ على أن يكون اجتماعيًا حقيقيًا ومتحضرًا عند البلوغ .

ملخص الفصل الثالث عشر

إن للقـراءة ـ والتي هي أسلوب للمعرفة ـ مظاهرها الدوافعية وكما تبين التجربة تصل الفتيات إلى نفس مستوى القراءة سواء كانت المواد المقرؤة مشوقة أم لا في حين أن الأولاد آداؤهـم أفضـل عـلى المواد المشوقة . ويمكن تصنيف الأطفال على أنهم يتميزون بالتحكم أو الاندفاع نتيجة لاختبار مضاهاة الصور المألوفة . فالأطفال (المندفعين) يتجاوبون أكثر مع الأسئلة بدون تفكير وهم عادة أقل نضجًا من الأطفال (المتحكمين) .

يـرجح أن يكـون لـدى الآباء والأمهات الذين يعاقبون أبناء عدوانيين . وهناك دراسة حـول الخلفـية لأشـخاص خطيريـن جنسـيًّا . فكـان آباؤهم قاسين معهم بالعقاب الجسدي، وكانـت الأمهـات مسالمات ومتساهلات عادة والوضع الاجتماعي الاقتصادي لا علاقة لـه ظاهـريًّا بالـتأثير الأمومـي ، ولكـن الأمهـات مـن عـائلات الوضـع الاجـتماعي الاقتصادي المـنخفض يكـون أشـكال العقـاب أكثر قسوة . وكلما كان الوضع الاجتماعي الاقتصادي أعلى فإن الأمهات يكن أكثر دفئًا وقبولاً . وكذلك الأطفال يكونوا ميالين أكثر توافقًا فيما عدا الأطفال للوالدين الذين تخطوا بعلمهم مرحلة الجامعية .

وسـلطت الأبحـاث القديمـة الضـوء عـلى السلوك السلبي عند الأطفال ، ولكن بدأت الاهـتمامات حديـثًا تتركـز عـلى السـلوك الإيجابي عند الأطفال مثل الإنجاز والاستقلالية . وقـد وظـف (Whiting) العلاقـة بـين ممارسـة تربـية الطفـل والإنجاز المدرسي ، فاكتشف أن الوالديـن للأطفـال الـناجحين يـتوقعان أن أطفالهمـا سيسـطرون عـلى مهمـاتهم أبكـر وأن الاسـتقلالية في سلوكهم أكثر من والدي الأطفال غير الناجحين . وكذلك بينت الدراسات أن الأهـل للأطفـال الفضـوليين بدرجـة عالية هم أكثر ديمقراطية في علاقاتهم معهم ويميلون بدرجة أقل كي يقووا الاعتمادية .

إن للتدريب على الاستقلالية أيضًا علاقة (بالرغبة في الإنجاز) ، والتربية المبكرة على الاستقلالية بواسطة الأمهات تقوى بالفعل الاستقلالية والرغبة في الإنجاز الشديد عند الأطفال .

والأطفال الذين لديهم رغبة عالية في إنجاز المهمات يحاولون أكثر ويجدون متعة وسرور في النجاح وهم أكثر شعبية وشهرة من الذين يملكون رغبة أقل في الإنجاز .

إن الرغبة في إنجاز أو إتمام المهمات هي مظهر آخر من مظاهر الدافع للإنجاز . وآباء وأمهات الأطفال الذين لديهم (رغبة في الإنجاز) يميلون إلى أن يكون لديهم طموح كبير لمستقبل الأولاد (الذكور) . وخلال الطفولة وما قبل البلوغ يكون الإنجاز متناسبًا مع زيادة المواد الخيالية . أما اهتمام الأمهات بإنجاز الفتيات يميل إلى أن يكون متبوعًا بزيادة الإنجاز الخيالي مع نسبة الذكاء . وهكذا ترتبط كمية الإنجاز المتخيلة إيجابيًا مع مستوى الذكاء لكلا الجنسين .

لقد اختبر (Coopersmith) تقيم الذات وكشف عن أن الأطفال الذين يملكون درجة عالية من التقييم الذاتي أقل شعورًا بالقلق . وأبدوا قليلاً من العدائية . وشرحوا بشكل نشط أفكارهم ولم يصابوا بخيبة أمل جراء الانتقادات . والصبيان الذين يملكون درجة منخفضة من التقييم الذاتي يميلون إلى قلة الحماسة وهم خجولين ومقتنعين بإحساسهم بالنقص .

والأطفال ذووا الدرجة العالية للتقييم الذاتي يكون والديهم أكثر حزمًا في التربية ، وهؤلاء الوالدين هم أنفسهم نشيطين وواثقين من أنفسهم ويفترضون بأنهم نماذج لخدمة أبناءهم ليحذوا حذوهم من خلال التعلم الاجتماعي . إن المعايير للدول النامية مثل البرازيل تميل إلى عدم الإصرار على الإنجاز والأطفال والذين وضعوا أهدافًا عليا لأنفسهم ينحرفون قليلاً عن سيطرة المعايير الثقافية .

عندما يصل الطفل إلى الصف السادس تكون « الذات المثالية » ربما متطابقة مع المثل الأعلى من زملائه أكثر من أحد أفراد الأسرة . وإن الإقلال من التباعد بين (الذات المثالية) للفرد وما يعتبره (ذاته الحقيقية) أحد أهم أهداف علم النفس . وأشارت الأبحاث الحالية مع

ذلك إلى أن التفاوت بين الذات المثالية والحقيقية لدى الأطفال الذين لديهم مشاكل عصابية .

يوجد جوهر النمو الأخلاقي في القدرة على مقاومة الغش والتي بدورها لها علاقة إيجابية مع الذكاء والرغبة في الموافقة الاجتماعية وتقييم الذات . الأطفال أجدر في مقاومة الغش عندما يكون مزاجهم إيجابي واقل عندما يكون مزاجهم سلبي .

والمقاييس الأخلاقية في أشكالها الناضجة تتضمن الأفعال المؤيدة للمجتمع ، وهناك ثلاث نظريات أساسية عن سبل التطور الأخلاقي :

١ـ مذهب الخطيئة الأولى .

٢ـ مذهب النقاء الفطرى .

٣ـ مذهب الصفحة البيضاء .

نظرية فرويد كمثل للمذهب الأول وبياجيه للثاني ونظرية التعلم للثالث ، وتبعًا لفرويد فإن النمو الأخلاقي هو مسألة تطور الأنا الأعلى والذي بدوره هو نتيجة تعامل الطفل مع والديه .

ويصر بياجيه على أن النمو الأخلاقي خلال الطفولة الوسطى منقسم إلى جزئين :

الأخلاقية الموضوعية : وهي من عمر ثلاث سنوات حتى عمر ثمان سنوات وتتميز بالتماشي بحزم مع قوانين الطفل حيث يعتبرها متعسفة .

الأخلاقية الذاتية : وهي محددة بالنظام الخاص بالاعتقادات التي تحدد النوايا الخاصة بالفرد والإمكانية لخطأ الإنسان .

أجرى (Bandura and McDonald) دراسة أوضحت أن الأطفال الذين قدم لهم أزواجًا من وصف الحوادث ، وكان من ضمن الحوادث الضرر المادي الكبير ولكن دون نية داخلية . وفي الحدث الثاني كان الضرر بسيطًا ولكن كان الفرد المعني بالموضوع مذنبًا بسبب أعمال خاطئة ، والأطفال في المرحلة الأولى يميلون إلى الحكم بشكل خاطيء بسبب الحكم على نتيجة الخطأ .





الفصل الرابع عشر

مجموعة الأقران والمدرسة

« تقدم برامج تلفزيون الأطفال مشاعر مزيفة عن التجارب المعقدة والتي قد تسيء إلى تفكيرهم . وبرامج المدرسة تجعل الأطفال يشعرون بالسوء من جراء خبراتهم الفعلية والتي من المفترض أن تكون جيدة بالنسبة لتفكيرهم » .
(Bernard Friedlander, 1976)

« أنت ترسل ابنك إلى ناظر المدرسة ولكن أولاد المدرسة هم الذين يُعلّمونه » .
(Ralph Waldo Emerson)

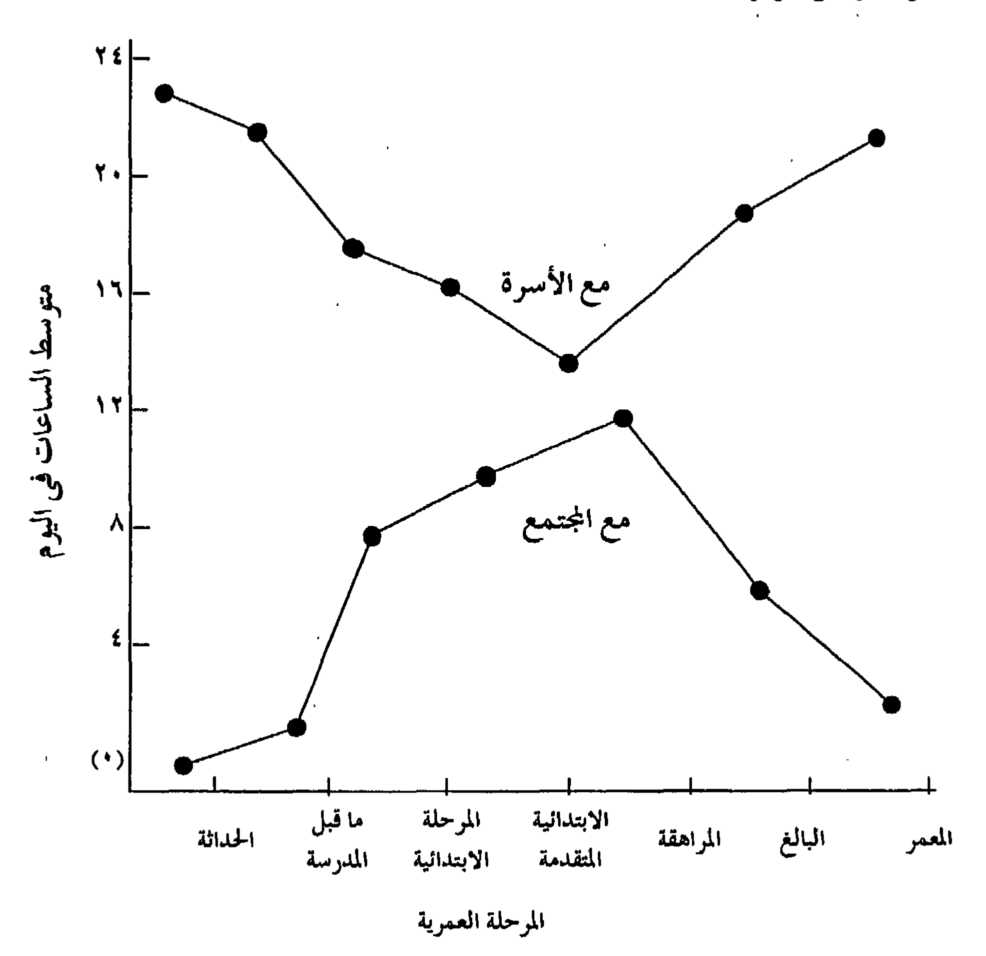
يحدث التأثير الكبير خلال المرحلة الوسطى والمتأخرة من الطفولة من قبل أقران الطفل ومن المدرسة في ثقافة أمريكا الشمالية . ولا يعمل هذا المصدران بشكل منفصل لأن المدرسة تلعب جزءًا من تربية الطفل ، وكذلك معظم الأطفال لا بد وأنهم تفاعلوا مع مجموعات من الأقران قبل الدخول إلى المدرسة .

و تهيء المدرسة فرصة أكبر للتلاقي مع الأنداد من أجل التعارف الاجتماعي ، إن المجموعات التي يندمج بداخلها الطفل خلال مرحلة ما قبل المدرسة هي مجموعات فضفاضة تجريبية وأقل ثباتاً ، وخلال مراحل المدرسة الابتدائية تصبح المجموعات أكثر رسوخًا .

حين يغادر الأطفال المنازل فإن يختلطون بعدد أكبر من الأطفال الأصغر سنًا وفي دراسة حول الموضوع تبين أن متوسط الساعات التي يمضيها الأطفال خارج المنازل ساعة واحدة في اليوم قبل مرحلة المدرسة وتزداد إلى ٦ أو ٧ ساعات خلال المرحلة الابتدائية (الشكل ١٤-١) .

مجموعة الأقران

بينما يمثل الوالدان أول مجتمع للطفل ، إلا أنه يتعلم مهارات اجتماعية أكثر تعقيدًا عندما يصبح عضوًا في مجموعة الأقران ، وقد يتعلم بعض هذه المهارات مباشرة من مجموعة الأقران أو عن طريق المدرسين .



الشكل (١٤-١) معدل كمية الوقت باليوم لأفراد بأعمار مختلفة

في البيت والمجموعات المجتمعية (Wright, 1956) .

قوة مجموعة الأقران :

لمجموعة الأقران قوة جذب كبيرة على الطفل. ومجموعة الأقران أكثر إغراءً وتنبيهًا للطفل من تأثير البيت . ويتأثر الطفل جزئيًا عندما يحتك بأفراد أقل تعودًا عليهم من أفراد أسرته . ويتأثر جزئيًا أيضًا بعدم التغلب على المجموعات التي تختلف تمامًا عن المجموعة المتواجدة في المنزل ، ويمثل ذلك تحديًا عندما يواجه الطفل مشكلات مختلفة عما تعود عليه في المنزل .

ومجموعة الأقران جاذبة لأنهم يمثلون نفس المستوى من الوضع مقارنة بالأسرة . بينما تكون حالته ووضعه وقوته في المنزل ثابتة عند مستوى محدد نسبيًا . أما الآن فهو قد يعين أحيانًا في مركز أقل بواسطة المجموعة ، ولكنه يكون حرًا في البحث عن مجموعة أخرى أو إنشاء مجموعة خاصة به . وبالنسبة لبعض الأطفال يمثل الصراع على المراكز والانحرافات نحو الفوضى تحديًا قويًا مقارنة بالثبات والأمن في البيت أو الانغماس في نشاطات انعزالية .

وبصرف النظر عن المركز الذى يمكن للطفل الحصول عليه في مجموعته فإنه يفضل أن يتجنب الخوض في تجربة قد لا ينجو منها . ويعتبر الأطفال عرضه لقوة تأثير مجموعة الأقران لا يهم إذا كانوا يرغبون أو لا يرغبون وذلك من خلال النظم الاجتماعية التي ينمونها ، والمكافآت والعقوبات الموظفة من أجل تشجيع النظام .

قد تكون المعايير الاجتماعية الأكثر دلالة ومغزى من باقي المصادر التأثيرية الأخرى . وقد بينت الدراسات عن سلوك الجموعات أن للفرد في الجماعة صعوبة في الانحراف عن معايير المجموعة ، حتى لو طلبوا منه أن يلفظ الأحكام التي يعلم بأنها خاطئة (Asch, 1956) أو يتورط في سلوك قد يعتبره غير شريف (Milgram, 1964) ، والمعايير الاجتماعية المتولدة ضمن مفهوم المجموعة تؤثر بشكل اعتيادي في سلوك الأفراد بدون أن يكونوا واعين لذلك . (Sherif, 1936) .



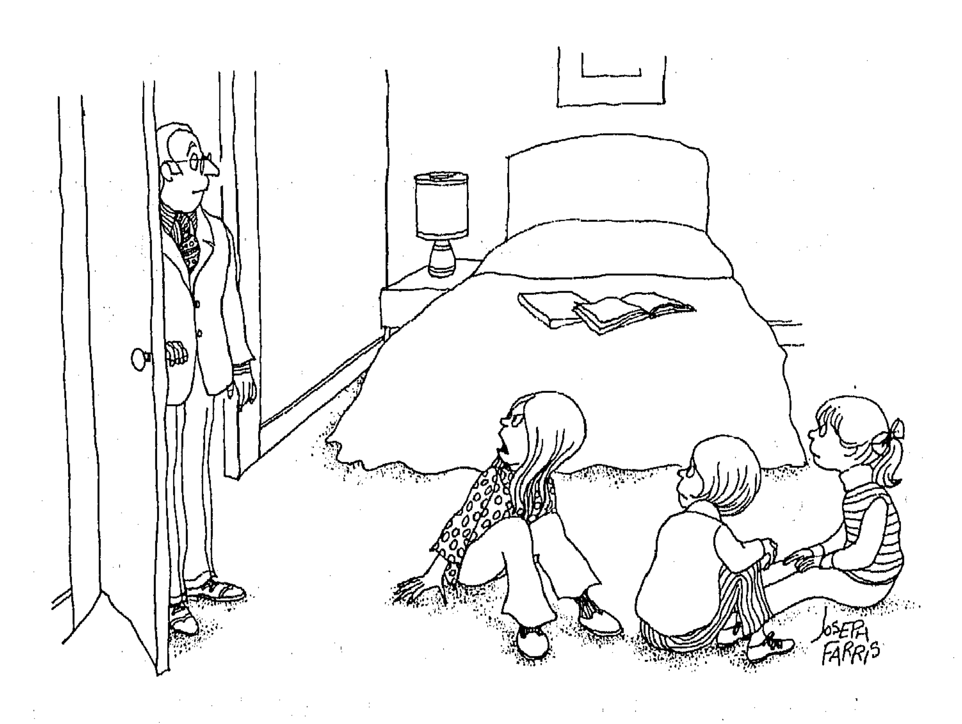
تؤثر المعايير الاجتماعية بشكل واسع على السلوك : الحركات واللغة والمعتقدات والتصرفات وكما في الرسم اللباس منسجم مع معايير مجموعة الأقران تعطي الشباب الصغار الإحساس بالهوية وتساعدهم على إرضاء حاجاتهم للانتماء .

من المحتمل أن يكون لما تقدمه مجموعة الأقران للطفل تأثير كبير على سلوكه أكثر مما تقدمه المجموعة للبالغ . وذلك لأن المجموعة كأعضاء متشابهون يمكنهم التفاهم معًا والتأكد من أن أعمالهم وطرق تفكيرهم أكثر ملائمة للطفل لدرجة يكون من السهل فيها على الطفل أن يستبعد السلوك الخاص بالبالغين كقيم لا تلائمه ، وأن يقلد من تكون قدراتهم واهتماماتهم وخبراتهم أكثر تطابقًا مع ما لديه .

وهكذا يصبح الأقران بالنسبة له ما يسميه علماء النفس (المجموعة المرجعية) وهي التي يرجع إليها الطفل سلوكه وحكمه . وإذا ما رُفض من المجموعة يكون ذلك نوع من العقاب ، وحينما يُقبل تكون هذه مكافأة له ، وبطرده من المجموعة لا يفقد مركزه فقط ولكن يفقد هويته ولا يدري لمن ينتمي ولا إلى أين يذهب .

التقاء الثقافات في معايير مجموعة الأقران :

يقول أكثر الناس أن معايير مجموعة الأقران مضادة لمعايير سلوك البالغ وقد نحاول أن نجعل هذا الافتراض جزئيًا في تفاعلنا مع الأطفال . وغالبًا ما نتصرف كمعرقلين أو كحواجز . وخبراتنا مع ذلك قد تكون محدودة ثقافيًا وما هو مطبق هنا قد لا ينطبق على أطفال من ثقافة أخرى .



« إذا لم يضايقك هذا يا والدي فإن هذه مجموعة من اللصوص »

خلال مرحلة الطفولة الوسطى تصبح مجموعة الأقران هامة وتأخذ أهميتها أكثر من الوالدين

وتُبين الدراسات أن اتجاهات الأطفال الأمريكيين تجاه البالغين مختلفة تمامًا عن مواقف الأطفال الآخرين في بلاد أخرى . وقد سأل (Bronfenbrener, 1970) أطفالاً أمريكيين وروسًا بعمر ١٢ سنة كيف سيتصرفون في حالة تخيلية تعنى بالأمور الأخلاقية بحيث يجلس الطفل والبالغ الواحد مقابل الآخر . وهنا مثل مما قد استعمله (Bronferbrenner) :

« الاختبار الضائع »

« أنت وأصدقاءك قد وجدتم بالصدفة ورقة كان يبحث عنها الأستاذ . وقد أضاعها من قبل وعلى هذه الورقة توجد مجموعة الأسئلة والأجوبة لامتحان سوف تقومون بإجرائه غدًا . بعض الأطفال يقترحون أن لا تقولوا أي شيء للأستاذ عنه . فيمكنكم بذلك أن تحصلوا على الدرجات العالية .ماذا ستفعلون حقيقة ؟ افترض أن زملائك قد قرروا ذلك ، فهل تستمر معهم أم ترفض ؟ » .

أخذ الأطفال عدة نسخ من الاختبار المكون من عشرة أسئلة ، تحت ثلاثة حالات مختلفة :

١ـ الحالة المبدئية : حيث إنهم قد أبلغوا بأنه لن يعرف أحد تصرفهم إلا المصححون .

٢ـ حالة البالغ : والتي أخبروا بأن تصرفات الأطفال سوف ترسل إلى الوالدين وتعرض في لقاء معهم يعقد في الأسبوع التالي .

٣ـ حالة الاقران : حيث يمكن عرض الموضوع برمته في الفصل الدراسي بعد أسبوع .

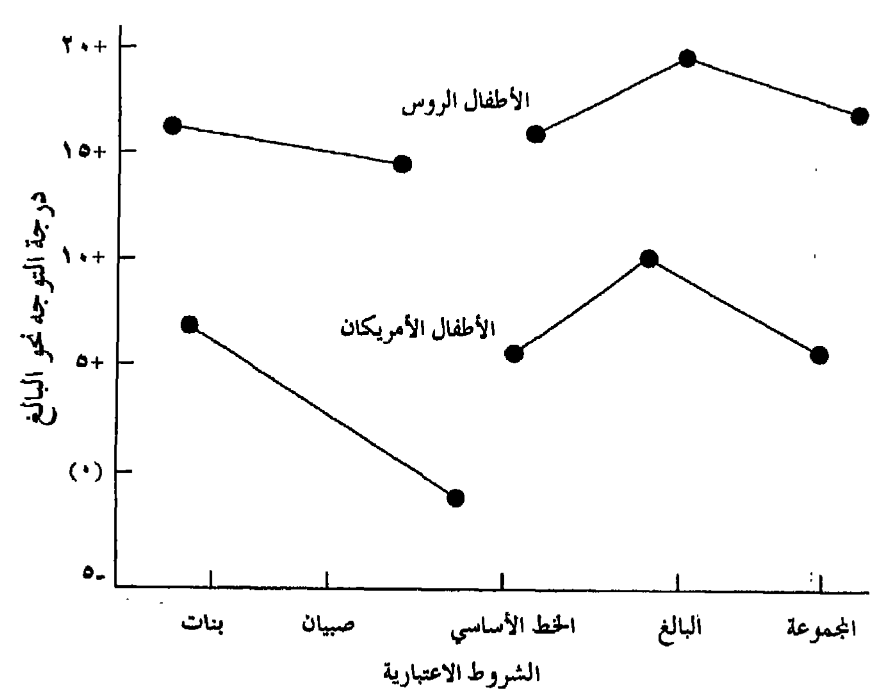
و قد سجلت الإجابات على الأسئلة على مقياس مرقم من (-٢,٥) (الإتفاق مع الأقران) وحتى (+٢,٥) (التجاوب مع البالغين ونظم سلوكهم) والتسجيل (-٢٥) للبنود العشرة الاتفاق التام مع الأقران بينما (+٢٥) يمثل الإتفاق مع البالغين .

وتشير النتائج حسب الشكل (١٤-٢) إلى أن هناك اختلاف معتاد بين الذكور والإناث من الأطفال الروس والأمريكيين ، ويتبين أن القيمة تجنح صوب رأي مجموعة الأقران فى حالة الأطفال الذكور ، بينما الفتيات من كلا البلدين يجنحن إلى الاتجاه المشابه للبالغين ، وأوضحت الملاحظة الأخرى والأكثر أهمية أن الأطفال الروس أكثر تقبلاً بدرجات كبيرة لمعايير سلوك البالغين من الأطفال الأمريكيين .

وقد أوضحت الملاحظة الثالثة أن كلا الأطفال الروس والأمريكيين استجابوا بطريقة تميل إلى طرق البالغين عندما علموا بأن الوالدين سوف يرون هذه الإجابات . أما معرفة أن زملائهم سيعلمون بما يقومون به كان له تأثير مختلف على المجموعتين مقارنة مع الاحتمال

المبدئي لـلموقف ، فالأمريكـيون مـالوا إلى طـريقة الأقـران أكثر ، بينما أصبح الروس أكثر اهتمامًا ومالوا أكثر صوب طريقة البالغين . بمعنى آخر فقد أراد الأطفال الروس أن يبرهنوا لزملائهم أنهم أكثر تقبلاً لمعايير البالغين أكثر مما يعتقدونه بالفعل . بينما أراد الأمريكيون أن يثبتوا أنهم يرفضون معايير البالغين أكثر مما يعتقدونه حقيقة .

ولهـذا فـإن معـيار الأقـران الـروس أكـثر رشدًا من معيار الأقران الأمريكيين ، وسبب الفـوارق الهائلـة هـو أن العائلـة الأمريكـية ـ لسبب تغيرات تكنولوجية على مستوى المجتمع ككـل ـ فقـدت القـوة كعـامل مسـاعد كـبير في الحـياة الاجتماعـية بالنسـبة للأطفال ويقوم الأقران بملأ الفراغ واستمرت الروابط بين الأطفال الرسو ووالديهم قوية .

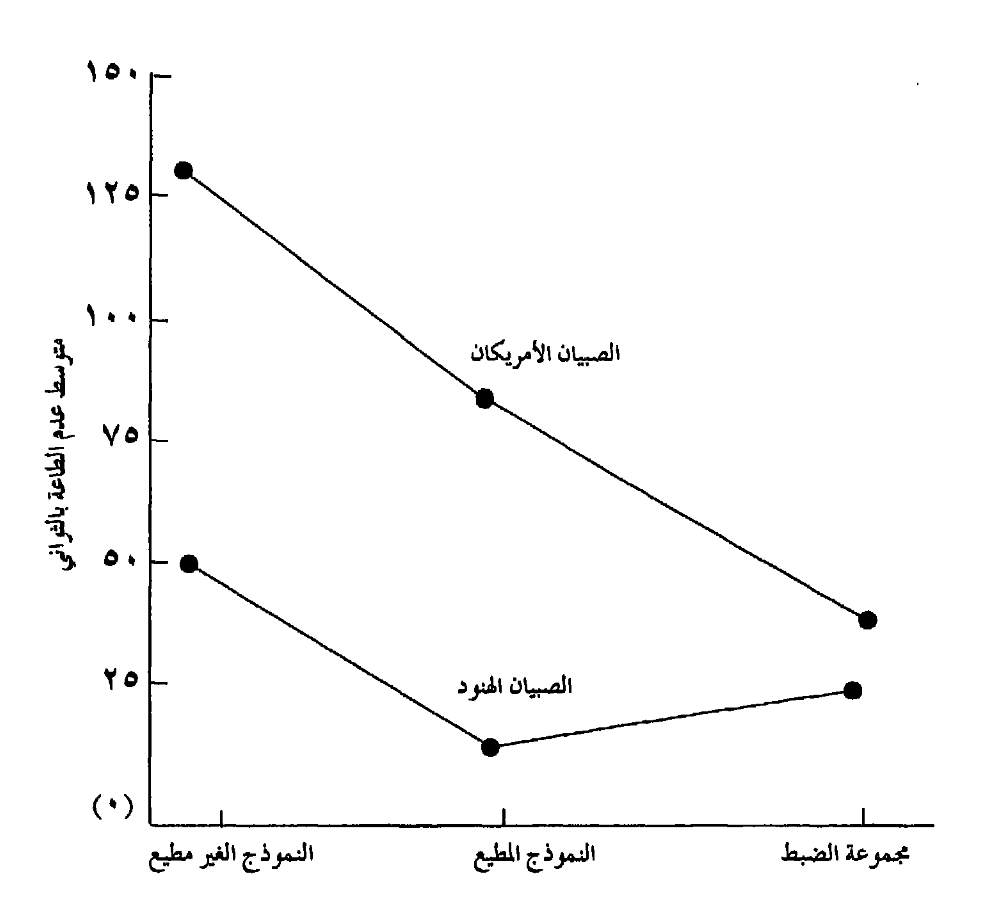


الشكل (١٤ـ ٢) الاختلاف فى الدرجة التى يميل فيها الأطفال الروس والأمريكان إلى تصرفات الكبار (بالمقارنة بتصرفات الأقران) مع البعض فى الحالات الحرجة

(Bronfenbrener, 1970)

مجموعة الأقران غير المطيعين :

تشير الدراسات إلى أن رغبات الطفل في الانحراف عن القيم الاجتماعية تتأثر بالثقافة التى ينتمى إليها الطفل وسلوك النموذج الذى تمت ملاحظته ، وما نود الإشارة إليه هنا هو أن وجود الآخرين باعثًا على تبسيط أداء الفرد لاستيعاب الأمور البسيطة والتدخل مع أو لتعطيل الأداء لاستيعاب الأمور الأكثر تعقيدًا . (Zajonc, 1966) .



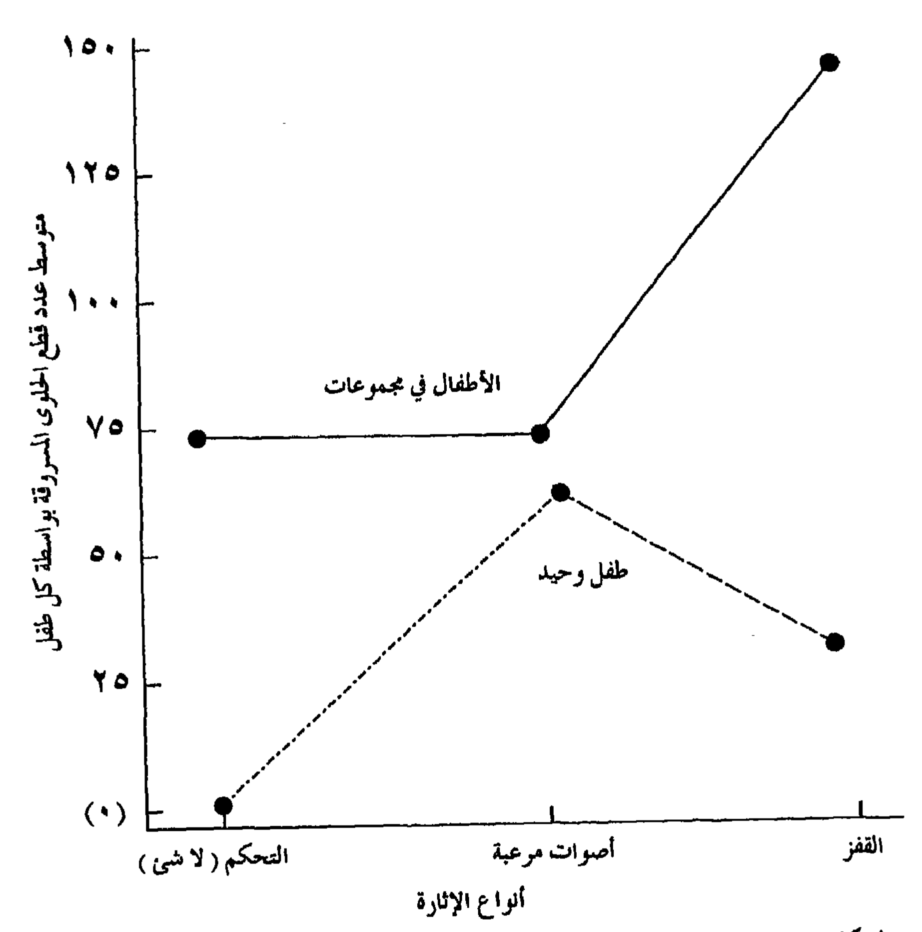
الشكل (١٤-٣) : تصرفات الصبيان الهنود والأمريكيين الذين اطلعوا على نماذج من الطاعة والعصيان ومجموعة الضبط **(Fry, 1975)**

إن الذين يتعاملون مع أطفال المدارس يعرفون أنه من الصعب التعامل مع الأطفال عندما يكونوا مثارين . فعندما يُحفزون سيتبدد جهدهم الاجتماعي ويستسلمون إلى الاندفاع بقصد الصراخ أو القفز أو الضحك أو البكاء أو مهاجمة آخرين أو أي شيء من هذا القبيل . وتتحلل القوة الاجتماعية التي تربطهم مع بعضهم كفريق وتسود الفوضى ويصبحون كما يقال « متشرذمين » وهي حالة أسماها (Zimbardo, 1969) التشرذم وهي الحالة التي ينسى فيها المرء أنه كائن ويستسلم للاندفاع في بسلوك متحرر ودون مسؤولية. فإذا كان أحدهم في مجموعة متشرذمة يعني الاستسلام للحالة التي تكون عليها المجموعة .

أجريت تجربة مهمة لتوضيح مدى التأثير (التأثير الجماعي) والاستثارة الطبيعية في سلوك الأطفال وقد أجراها مجموعة من الباحثين من جامعة واشنطن ، فقد طلب منهم تقديم وعاء به قطع صغيرة من الحلوى ، وأن يأخذوا واحدة عند وصولهم إلى بيت الأستاذ المجرب . وفي بعض الحالات يسمح لهم أن يذهبوا إلى وعاء الحلوى بمجموعات ، وفي أحيان أخرى أن يحضروا الوعاء ويأخذوا منه جميعًا في نفس الوقت . وهناك مراقب يسجل كم حبة من الحلوى يأخذها كل واحد منهم .

وقبل تقديم وعاء الحلوى طُلب من الأطفال أن يقفزوا عاليًا يصفقون بأيديهم ويدورون في المكان . وتم تعريض بعضهم إلى لعبة سماع أصوات الأشباح . ودخلوا المنزل كي يحصلوا على الحلوى أما الأطفال في مجموعة الضبط فلم يُشغلوا بشيء ولم يسمعوا شيء من الأصوات .

وأوضحت النتيجة حسب الشكل (٤ ١-٤) أن الظروف في كل الأوقات أدت بالأطفال إلى أخذ مزيد من الحلوى فوق الواحدة (يعني السرقة) بالمقارنة بمجموعة الضبط حيث لم تحدث أى سرقة فعليًا . وأظهرت التجربة أنه تحت ظروف الإثارة يكون كبح الأطفال لدفعاتهم أقل فيميلون أكثر إلى الاستسلام للإغراءات . أي أن إثارة سواء اجتماعية أو طبيعية تجعل الأطفال أكثر اندفاعًا .



الشكل (١٤-٤) متوسط الحلوى المسروقة بواسطة لعبة الخدعة أو الخيانة عندما يكون الطفل وحيدًا أو مع مجموعة أو بدون وجود حافز من أصوات الأشباح أو من خلال المشاركة بألعاب القفز .

العدوان والعدائية

الاختلاف بين الجنسين فيما يخص السلوك العدواني :

إذا كان هناك شيء قد أجمع عليه علماء نفس النمو وعامة الناس فهو أن الأولاد الذكور أكثر عدوانية من الإناث ، وقد أثبتت دراسة (Maccoby and Jacklin 1974) حول الاختلافات بين الصبيان والبنات أن النسبة (١) إلى (١٠) بالنسبة للعدوانية (جدول رقم ١٤-١).

وعند مناقشة السلوك العدواني خلال مرحلة ما قبل المدرسة . لم يتفق علماء النفس على المجال الذي تنتج منه الظاهرة من الاختلافات التكوينية أو من خلال العوامل البيئية . أو من الوالدين أو من قبل الأساتذة ، ويبين التوجه العام أن هناك شيء ما في الجوانب الفسيولوجية للصبيان يؤدي بهم إلى تعلم العدوان كنموذج للسلوك أكثر من الفتيات .

وقد درس (Harris and Siebel, 1975) الطريقة التي يتصرف بها كل من الصبي والبنت بعد الخضوع لفترة من الإثارة الانفعالية وقد أجريت التجربة على طلاب من صفوف السنة الثالثة والذين أحضروا بشكل فردي إلى غرفة اختبار فأعطى كل واحد منهم صندوقًا به ٢٥ بالون للمشاركة في الأبحاث .

وقد عرض الباحثون للأطفال صورًا لمناظر طبيعية وطلبوا من كل واحد أن يفكر بغضب أو بسعادة أو بأفكار حزينة . وبعد نصف دقيقة أشاروا إلى لعبة كبيرة لبهلوان وبعض اللعب وصندوق مكتوب عليه (بالونات لأطفال آخرين) ، وقد أبلغ الصبي أو البنت بأن يبدأ اللعب بلعبة (البهلوان) أو الألعاب الأخرى ، وإذا شاء يمكنه وضع بالون من علبته في العلبة الأخرى المدون عليها عبارة (لأطفال آخرين) ثم ينسحب الباحث ويراقب من مكان خفي .

ويسجل السلوك العدوانى للطفل خرق لعبة البهلوان أو ضربهاأو تبادل البالونات ، وتشير النتيجة حسب الشكل (١٤-٥) إلى أن سلوك الصبيان كان عكس سلوك الفتيات فكان ثلث الصبيان على الأقل متورطين في السلوك العدواني في موقف واحد على أقل تقدير في مقابل ربع الفتيات ، وفي المقابل أعطى أكثر من نصف عدد الفتيات بالوناتهن للصندوق وقابل ذلك أقل من الثلث من الصبيان . وتبين أن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى الحالة العدائية في حالة الصبيان وتعطيل العداء في حالة البنات .

نوع الدراسة	عمر الأطفال	عدد الدراسات		
		الذكور الأكثر عدوانية	الإناث الأكثر عدوانية	الاختلافات غير الواضحة بين الجنسين
الملاحظة	٢-١٠	١٠	١	١٢
تجريبية	٣-١٣	١٧	٢	١٢
استبيانات (يجيب عليها الأهل والمدرسين)	٢-١١	٩	٠	٤
المجموع		٣٦	٣	٢٨

الجدول (١٤-١) عدد الأبحاث العلمية التي تبين أن الأطفال من نفس الجنس أكثر عدوانية من الجنس الآخر (Maccoby and Jacklin, 1974) .

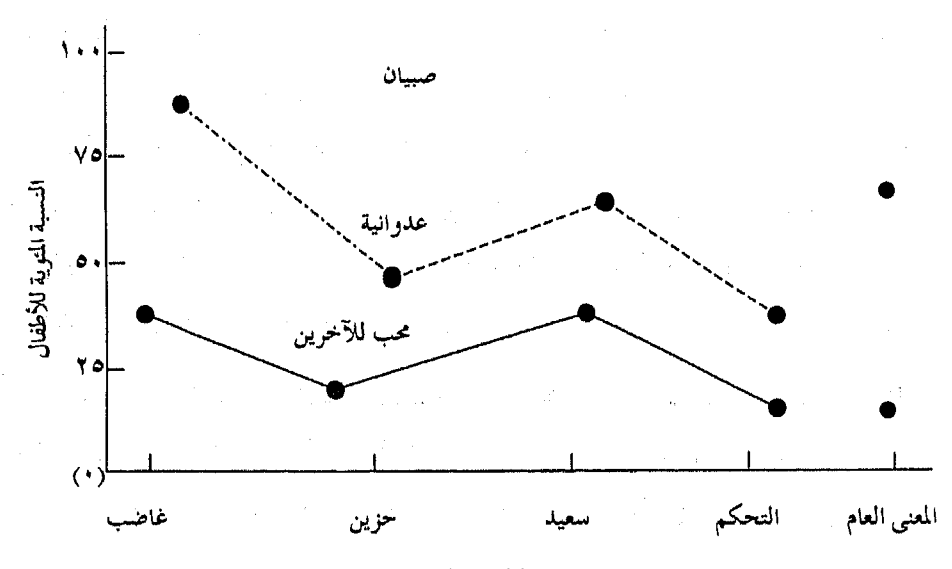
العدوان والغضب والخيال :

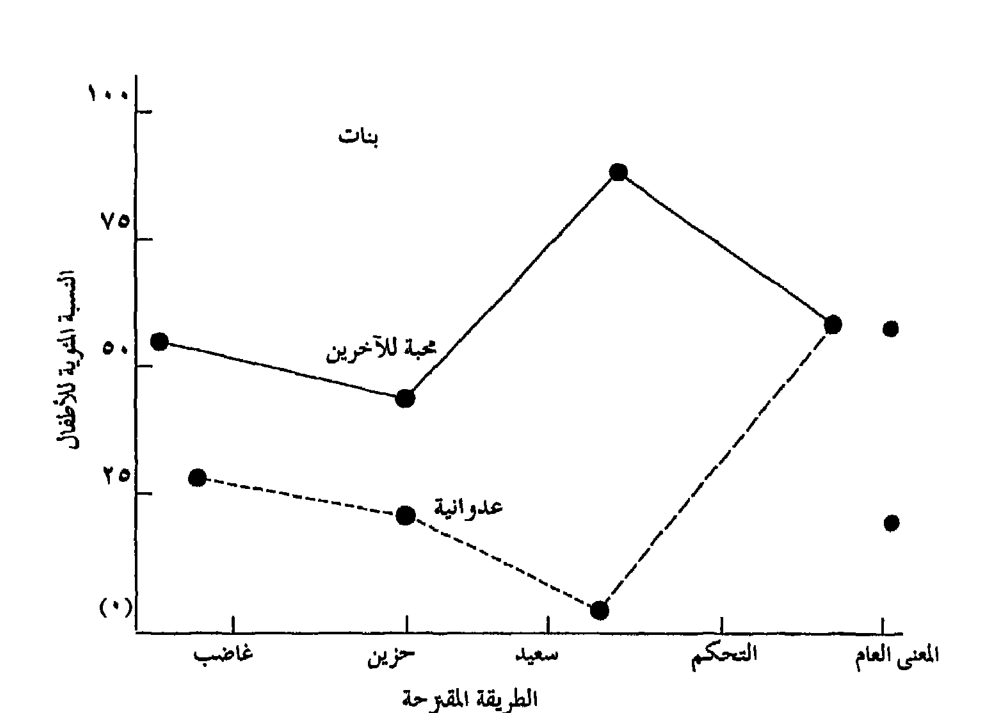
تشير العدائية إلى مجموعة الاتجاهات التي تتميز بالغضب والكره والغيرة والمرارة تجاه الآخرين . وهي تسبق أو تجتمع مع أفعال العدوان ، ولكنها قد تختفي على شكل عدائية مغطاة خصوصًا عندما تكون العدائية موجهة نحو المسؤولين . وفي هذه الحالات تظهر العدائية بشكل عناد واستياء ومقاومة .

يمكن أن تعبر العدائية المغطاة عن نفسها بعدة طرق . وقد أجرت (Evelyn Morrison, 1969) دراسة حول الاختلافات في الشخصية على طلاب ذكور من الصفوف الخامسة والذين صُنفوا على أساس (الإنجاز المتفوق) حيث كانوا يتلقون درجات من أساتذتهم أعلى مما يمكن توقعه حسب نتائجهم في اختبارات الذكاء ، أو (الإنجاز المنخفض) الذين كانوا يتلقون درجة أقل مما يمكن توقعه من نتائجهم في اختبارات الذكاء .



يتفق الباحثون على أن الصبيان أكثر عدوانية من البنات والعدوانية لا تعبر بالضرورة عن كره أو عداء فحتى أقرب الأصدقاء يندمجون في لعبة المصارعة .





الشكل (١٤ـ٥) ميول طلاب السنة الثالثة من الصبيان والبنات لكي يتصرفوا بطريقة عدوانية أو محبة الغير بعد استثارة انفعالية قصيرة **(Harris and Siebel, 1975)**

فوجدت أن مجموعة (الإنجاز المنخفض) تبدوا أكثر عدوانية تجاه المسؤولين ، وقد كشفت عن ذلك القصص التي كتبوها بعد رؤيتهم صورًا على بطاقات (TAT) كما صنفهم المدرسون كعدوانيين سلبيين (أي عنيدين) ، ولم يلاحظ الأساتذة فرق بين من هم منخفضي ومرتفعي الإنجاز عندما قيس إنجازهم عن طريق اختبار الإنجاز بل كانوا يختلفون فقط في الدرجات الموضوعة من قبل الأساتذة . أي أن من هم ذوى إنجاز منخفض كانوا يتعلمون مثلما يتعلم من هم فوق الإنجاز ولكن لم يكونوا يرغبون بإعطاء أساتذتهم الإثبات الذي يجعلهم يربحون درجات أكبر .

وهناك بُعد آخر من العدوان شد الانتباه خلال القرن السابق ، ألا وهو تأثير المواد الخيالية على السلوك . وقد أشار الأساتذة وعلماء النفس إلى أن القصص المرعبة « تسمم عقول الصغار وترسخ الميول الإجرامية » . والآن يشاهد الأطفال برامج للتلفزيون وهي موضع اتهام في إفساد عقول الصغار .

وقـد أبـدى عـلماء الـنفس آراء متناقضـة . فقـد يكـون للعدائـية جانـب إيجـابي عـلى الأطفال في تطورهم العاطفي والاجتماعي حيث يعطيهم متنفس صحي عن الميول العادية .

وقـد عـرض (Bandura et al, 1961) عـلى أطفال ما قبل مرحلة المدرسة أفلامًا حيث يقوم اثنين من البالغين بألعاب عدوانية وآخران يقومان بألعاب ليست عدوانية ، وفي إحدى المرات يكافأ الاعتداء وفي مرة أخرى الاعـتداء يقابله عقاب ، وقد أدى المشهد الخاص بالاعـتداء والمكافأة سـلوكًا عدائـيًا كـبيرًا مـن قبل المشاهدين الصغار ، والغريب بالأمر أن الصبيان تصرفوا بعدوانية أيضًا بعد مشاهدة النموذج غير العدائي ، وقد فسر (Saymour 1970) هـذه النـتائج بـأن أي نـوع مـن المثيرات القويـة تحفز الاسـتجابات العدوانـية لدى الصبيان والذين هم أكثر تقبلاً لهذا السلوك من البنات .

العنف التلفزيوني والسلوك العدواني :

هـناك احـتمال بـأن يكون للمواد الخيالية العدائية تأثير معاكس على سلوك الصبيان . وقـد سجل (Saymour, 1970) تعاون الوالدين مع المدارس الخاصة بحيث أمكن التحكم في سـلوك مشـاهدة التلفزيون ، وذلك على مجموعات مختلفة من الصبيان من عمر ٩ إلى ١٥ سـنة خـلال فـترة سـتة أسـابيع . فـبعض هـذه المجموعات شاهدت أفلامًا أكثر عنفًا وبرامج عـنيفة تحـتوي عصـابات خارجـة عـلى القانون والمباحث الفدرالية . وشـاهد البعض الآخر برامج غير عنيفة مثـل أفلام كوميدية عائليـة وبرامج منوعـات وكانت النتائج كما يلي :

١- لم يكـن هـناك فـروق دالـة بـين المجموعـتين فـي ميلهم للشتائم والسب وعمليات الهدم للمتلكات وكسر القوانين والتمرد .

٢- المجموعـة التي شاهدت البرامج غير العنيفة دخلوا أكثر من مرتين في عراك بالأيدي مثل الذين شاهدوا البرامج العنيفة .

٣- شـارك مشـاهدوا الـبرامج غـير العـنيفة في ٨٥٩ حالـة نقـاش غاضـب ومـرتفع الوتيرة بالمقارنة مع ٤٠٧ حالة للمجموعة الأخرى .

٤- تورطـت مجموعـة مشـاهدي الـبرامج غـير العـنيفة في ٩٧٣ حالـة مـن الانـتقادات أو الشـتائم أو شـتم الآخرين ، بينما تورطت المجموعة المشاهدة لبرامج العنف في ٤٥٨ حالة فقط.

٥- بالنسبة لمشاعر الغيرة سجلت المجموعة المشاهدة للبرامج غير العنيفة ٢٥٤ حالة شعورة بالغيرة مقابل ٨٧ للمجموعة الأخرى .

وتشير النتائج إلى أن الأطفال المشاهدين لبرامج عنيفة يكتسبون سلوك مضطرب وبعض هذه النتائج تستمر إلى ما بعد شهر . وثلث الأطفال فقط ممن يشاهدون البرامج العنيفة لم يحدث لهم تغيير . وآخر تغيير ظهر على الأطفال الذين عرضت عليهم أفلام ذات طابع مسالم ، ثم أفلام عنيفة . فقد حدث عكس ما يمكن توقعه وقد أشار الكاتب إلى أن أهمية وجود المجموعات الضابطة ، فقد كان بإمكان الأطفال مشاهدة برامج التلفزيون في بيوت الجيران بحيث لم يكن بإمكان الأهل تنظيم برامجهم ، ولم يكن الأهل يقظين ١٠٠٪ وعرضت كثير من المحطات التجارية أفلامًا عنيفة وهكذا . وطلب من الآباء والأمهات أن يحكموا على سلوك أطفالهم وتلك فرصة أخرى للتحيز اللا شعورى . ومع أن نتيجة الدراسة متطابقة مع الحس العام إلا أننا بحاجة إلى المزيد من الأبحاث حتى نقدر القول بأننا نفهم العلاقة بين عنف الخيال والعدوان المترتب عليه .

وهناك دراسة ميدانية طويلة الأمد عن تأثير العنف ، وتم جمع بيانات عن عادات مشاهدة التلفزيون والعدائية لأطفال بعمر ٩ سنوات وجمعها مرة ثانية عندما أصبحوا بعمر ١٠ سنين ثم بعمر ١٩ سنة . بينت الإحصاءات أن مشاهدة برامج العنف التلفزيونية في المرحلة (٩ سنوات) أكثر عدوانية ممن هم بعمر (١٩ سنة) الذين كانوا يشاهدوا برامج غير عدوانية فى الصغر (Eron et al, 1972) .

الجاذبية الاجتماعية

نتحول الآن من الجانب السلبي لمرحلة الطفولة المتوسطة إلى المسائل الأكثر متعة وهي مرحلة تكوين روابط اجتماعية بين الأطفال . وكما أشرنا في نقاشنا عن الطفولة المبكرة فإن الحاجات الاجتماعية تظهر مبكرًا جدًا ، وفي المراحل المبكرة للطفل يكون الانتباه مسلطًا على الوالدين . ولكن بقدوم السنوات الوسطى يكون أقران الطفل قد حصلوا على قدر أكبر من الانتباه .

دراسات العلاقات الاجتماعية :

كان (Jacob Mareno 1934) رائدًا في دراسة الأفراد الجذابين ، وتكونت طريقته التي سماها مقياس العلاقة الاجتماعية أساسًا من سؤال الأفراد في المجموعات من تفضل الاشتراك معه في عمل واحد والقيام بنشاطات مشتركة . وقد توصلت دراسة مقياس العلاقة الاجتماعية إلى تسليط الضوء على الخيارات الإيجابية مع احتواء الخيارات السلبية التي تضيف قدر بسيط من دراسة الثبات والصدق .

وقد اجري (Merl Bonney 1943) دراسة طويلة الأمد عن اتساق الأطفال في علاقاتهم الاجتماعية من الصفوف الثانية وحتى الخامسة الابتدائية في ثلاث مدارس ، وكانت قواعد الاختيار من القبول تتنوع من صف إلى آخر . ولكن في كل واحد هناك من خمس إلى ست قواعد للاختيار بما فيها من شاركهم في صورهم أو شركاء في حفلة أو لمن يقدمون الهدايا في عيد الميلاد . وقد سُئل الأطفال أيضًا عن أسماء أصدقائهم المفضلين. وقد استخرجت درجات مركبة لكل طفل واستخدم (Bonney) دراسة متوسطة المدى على المتفوقين (مع أنه كان هناك تحول في المجموعات الطلابية) . وبالتالي أمكن الحصول على معامل الارتباط بين القبول الاجتماعي العام لمستويات العمر الناجح معطيًا إياه مقياسًا لثبات القبول .

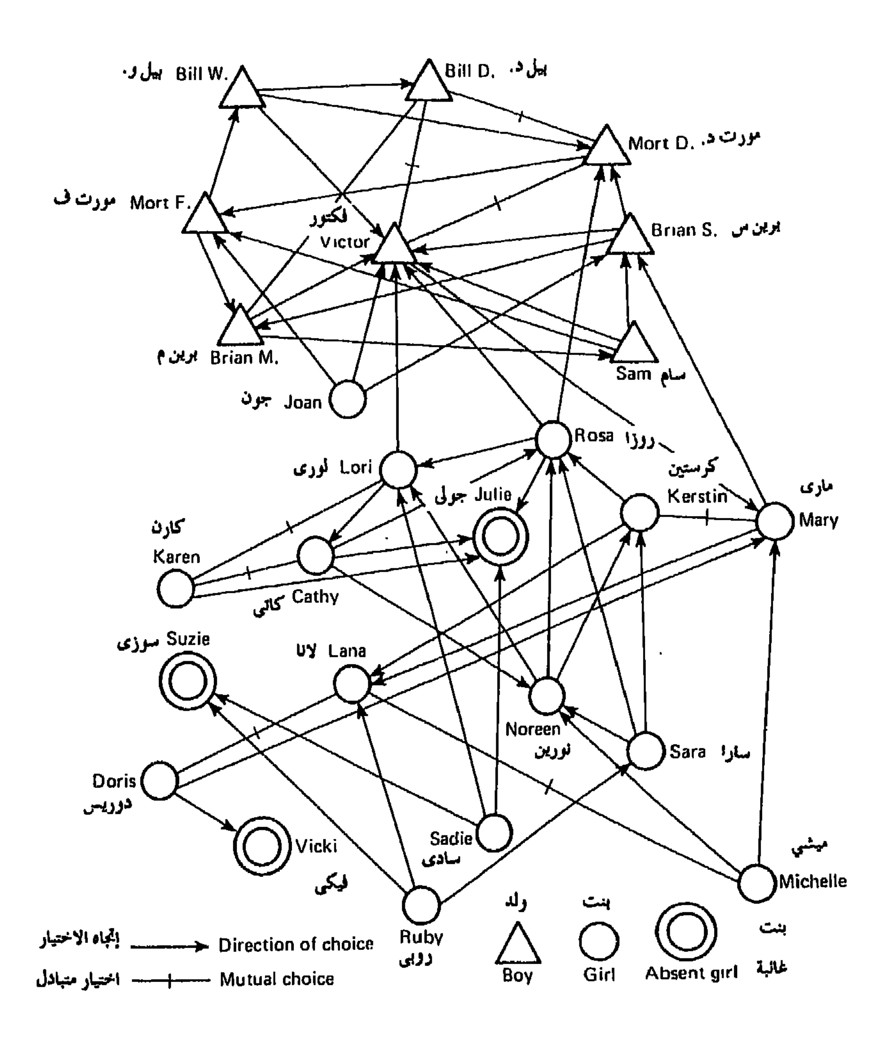
كانت معاملات الارتباط بين الصفوف للدرجة الثانية والثالثة وبين الثالثة والرابعة وبين الرابعة والخامسة (٠,٨٤) ، (٠,٧٧) و (٠,٦٧) مما يوضح أن هناك درجة ثبات في القبول الاجتماعي .

ولتأكيد هذه النقطة فإن مدى الارتباط القوى في القبول الاجتماعي كان مشابهًا للمدى بين درجات الذكاء لنفس الصفوف في المدرسة (٠,٧٥ إلى ٠,٨٦) أي أن نسب القبول الاجتماعي ثابتة مثل نتائج اختبار الذكاء .

تشير الدراسات إلى كيفية انتقال النماذج للقبول الاجتماعي خلال سنوات الطفولة المتوسطة . فالأطفال خلال مرحلة ما قبل الدراسة لا يتم اختيارهم حسب الجنس أثناء اللعب . وقد لاحظنا خلال دراسة (Harper and Sanders, 1975) والتي ذكرناها في الفصل العاشر أن هناك ميل حتى في الحضانات للصبيان لتفضيل اللعب خارج البيوت وللبنات داخل البيوت وهذا الميل نهائي . وعندما يتقدم بهم العمر يصبح من الطبيعي بالنسبة للصبيان أن يختاروا صداقاتهم من نفس جنسهم ، وكذلك يختار البنات بنات مثلهن .

الجاذبية الاجتماعية والتشابه :

إنـه اكتشـاف روتـيني في الجاذبـية الاجـتماعي أن العصـافير ذات الـريش تـتجمع في أسـراب مـع بعضـها والشـبيه ينجذب إلى الشبيه . والاتجاهات والقيم هما العامل الأهم بالنسبة لإدراك التشابه (Byrne, 1971) .



الشكل (١٤-٦) رسم للصف الرابع يوضح تفضيل نفس الجنس وهو ما يميز هذا العمر . (Burke, 1971) .

يتم المبالغة في التشابه أحيانًا فقد طلب (Davitz, 1955) من أطفال بعمر ١٠ سنوات في معسكر صيفي أن يحددوا درجة حبهم لنوعين من الرياضة وأن يخمنوا كيف يحب الأطفال الآخرين في المعسكر هذه الرياضة ، وقد أظهر تحليل النتائج أن الأطفال يميلون إلى المبالغة بين ما يحبونه وبين ما يحبه الأطفال الذين يحبونهم .

إن هذا الاكتشاف يفسر على أنه إثبات رغبة عميقة وأساسية لأن يكون الطفل شبيهًا بطفل آخر محبوب .

وقد لوحظ أن هناك رغبات شديدة للأطفال بأن يكونوا محبوبين ، الأمر الذي قد يؤدي إلى التدخل في التكيف الاجتماعي ، وقد أشار (Lahaderne & Jackson 1970) إلى رغبة فتيات صفوف السادسة واللاتي سجلن نسبًا عالية من الرغبة في أن يكن مقبولات مثل الأخريات كن غير فاعلات وإنجازهن العلمي ضعيف وأقل من الفتيات اللاتي سجلن نسبًا منخفضة على الإجابة . وتتماشى هذه الميول في الغالب مع مشاعر الإحساس بالنقص وعدم الملائمة والتي تتدخل في المقابل مع قدرات الشخص للتعامل مع الآخرين .

التعاطف والوعي الاجتماعي :

من الجائز جدًا أن يود الأطفال أن يكونوا مقبولين من الآخرين ، وأن يكونوا مهتمون بالذات وقلقون من أن يكونوا غير حساسين أو واعين بمشاعر الآخرين ، وما ينقصهم هو التعاطف ، وهو القدرة على أن يكون الإنسان واعيًا لمفاهيم الآخرين وقيمهم ودوافعهم ومشاعرهم ، وكذلك تصرفاتهم .

تشير الأبحاث التي جرت حول التعاطف والوعي الاجتماعي إلى أن تطور هذه النوعيات يمكن أن يكون نتيجة التعود على الوظائف (الأدوار) الاجتماعية للآخرين ، (Steven, 1971) وفي إحدى الدراسات أسند إلى طلاب السنة السادسة وظائف (أدوار) ليقوموا بتأديتها في تمثيلية بطريقة ارتجالية الأداء ، صديق قيل بأنه حزين ويتكلم مع بالغ عن عدم تقديم الدعوة له لحضور حفلة وزميله متشاجر مع تلميذ آخر وتلميذ آخر أرسل إلى مكتب المسؤولين في المدرسة لسوء سلوكه . وقد بينت النتائج أن الأطفال الذين أظهروا

أكبر درجة على التعاطف ولعب الدور الاجتماعي في الدور الممثل كانوا الأكثر شعبية (Mauton et al, 1956).

الصداقة :

يلعب التعاطف والحساسية الاجتماعية دورًا مهمًا في التجاذب الاجتماعي بين الأطفال حيث يصبحون واعين لأهمية السمات الشخصية كقواعد أساسية للصداقة وهي عملية تأخذ سنوات حتى تتحقق . وهذه الحقيقة قد نتجت عن استطلاع للرأي أجراه (Bigelow & La Gaipa 1975) على أطفال متدرجين في الصفوف من الدرجة (١) و حتى (٨) في (ويندسور - اونتاريو) وقد طلب الأساتذة من الأطفال أن يفكروا بأصدقائهم المفضلين من نفس الجنس ويكتبوا مقالة عما يتوقعوه عن هؤلاء الأفراد بحيث تجعلهم مختلفين عن الآخرين الذين يعرفونهم ، ودونت النتائج بالجدول (٤ ١-٢) .

جدول رقم (٤ ١ـ ٢) مستوى الصف الدراسى الذى يبدأ فيه الأطفال بذكر القواعد الأساسية أو أبعاد الصداقة **(Bigelow & La Gaipa 1975)**

أبعاد	الفصل الدراسى
الصديق المقدم للمساعدة	٢
الصديق المشارك في نشاطات عامة	٢
الصديق الجار	٣
قيمة المثير (مثل اللباس)	٣
الصديق المشارك في ألعاب منظمة	٣
الإعجاب	٤
الإخلاص والإلتزام	٥
الأصالة	٦
الأصدقاء المتلقين للمساعدة	٦
الرغبة فى التقرب	٧
المشاركة فى اهتمامات مشتركة	٧
المشاركة بالتصرفات والقيم	٧

يشير استطلاعنا لأبعاد للصداقة إلى أن الأطفال الصغار معنيون أكثر من غيرهم بالمظاهر البسيطة والأكثر سطحية للشخصية والسلوك . وحقيقة أن يشترك الأطفال بأداء العمل أو يعيشون قريبون من بعضهم هو شيء يقدر في الدرجة الثانية من الصداقة ، والمظهر الطبيعي واللباس أيضًا هي أشياء مهمة في ذلك العمر ، وبعد عدة سنوات يأتي الدور الأكثر أهمية فيما يختص بعلم النفس : السمات المتميزة بالإخلاص والوفاء والأمانة والصدق ، وبالنسبة للأطفال من الصفوف السابعة والمشاركون في نفس النشاطات فإن ذلك لا يكفي حيث يتوقع الأصدقاء المشاركة في الاهتمامات والمواقف والقيم .

هناك أيضًا اختلاف مهم بين طلاب السنة الثانية والسابعة حيث ينظر الصغار منهم إلى الكبار على أنهم مصدر مساعدة والكبار يجدون قدراتهم في أن يمدوا يد العون للآخرين فيكون عملهم هذا مهمًا أيضًا .

وهناك دراسة أخرى عن أبعاد الشخصية ونماذج الصداقة على عينة من أطفال الصفوف الثالثة والرابعة والذين تحددت مهاراتهم الاجتماعية من خلال الدور التمثيلي وهو وضع يُمكن الطفل من محاولة صنع أصدقاء . وقد قام الباحثون بعمل ملاحظة دقيقة للنشاطات المدرسية داخل الصف فوضعوا لكل طفل مسجلين لكل محاولة وكل تفاعل بينهم . ونشاطاتهم حيث يعملون منفردين وهكذا . أضف إلى ذلك دونت درجات مقاييس العلاقة الاجتماعية مصنفة لكل طفل على أساس تسميته لأفضل صديق أو رفيق الألعاب أو رفيق الدرس وهكذا .

ويشير تحليل هذه المعلومات إلى أن لدى الأطفال الذين يملكون درجات عالية على مقاييس العلاقة الاجتماعية (الأكثر شعبية) أفكارًا أفضل عن طريقة تكوين الأصدقاء ، ويظهر في الصف الدراسي أن الأطفال الأكثر شعبية يندمجون في الدعم الإيجابي تجاه الآخرين أكثر ممن ليسوا مشهورين . والأطفال المشهورون لا يبذلون وقتًا كبيرًا في أحلام اليقظة مفترضين أنهم ليسوا في حاجة إلى هذا النوع من الهروب النفسي .

بداية التمييز :

يعتقد علماء النفس وعلماء السلوك الآخرين أن العدائية الواضحة فى بعض الأطفال والمواقف الرافضة تجاه الآخرين ليست فطرية ولكنها مكتسبة غالبًا من البالغين والأطفال الأكبر سنًا ، ولا يعني هذا بالضرورة أن الطفل يولد (ديمقراطيًا) ومن ثم الكل يتعاملون تلقائيًا مع بعضهم البعض حتى يبلغهم المجتمع أي الصفات الشخصية يجب مدحها وأيها يجب إهمالها .

إن إنشاء نظام الوضع الاجتماعى هي ظاهرة طبيعية تحدث في أي مجتمع إنساني أو حتى ما دون الإنساني في مجتمع الحيوانات . وتبين دراسة مقاييس العلاقة الاجتماعية بوضوح أنه فى أي مجموعة أطفال بعضهم يكون مقبولاً من الآخرين (يُزكى) وهكذا فهو أكثر شعبية ، بينما آخرين يكونون غير محبوبين أو مقبولين (لا يُزكى) وهكذا فهم غير شعبيين أو مشهورين .

تحدد الاتجاهات والقيم ميول الأطفال تجاه الانجذاب إلى الآخرين أو إلى تجنب الآخرين مرتكز أساسًا على اعتبارات حقيقية مثل البحث الذي ناقشناه . ومن السهولة فهم كيف يمكن للأطفال أن ينجذبوا إلى طفل جيد التصرف وله مهارات عديدة ورصينة اجتماعية ، وأن يتجنبوا طفلاً عدائي السلوك ولا مبالي أو لأن مهاراته الاجتماعية محدودة ، إنها مسؤولية الأساتذة والكبار لمساعدة هذا النوع من الأطفال ليصبحوا متماشين مع زملائهم في أنشطة المجموعات حيث يمكنهم تعلم المهارات ووجهات النظر التي تعطيهم الرضى والقبول ، ومساعدتهم لكي يصبحوا أعضاء كاملي الوظيفة الاجتماعية ضمن المجموعة الكبيرة .

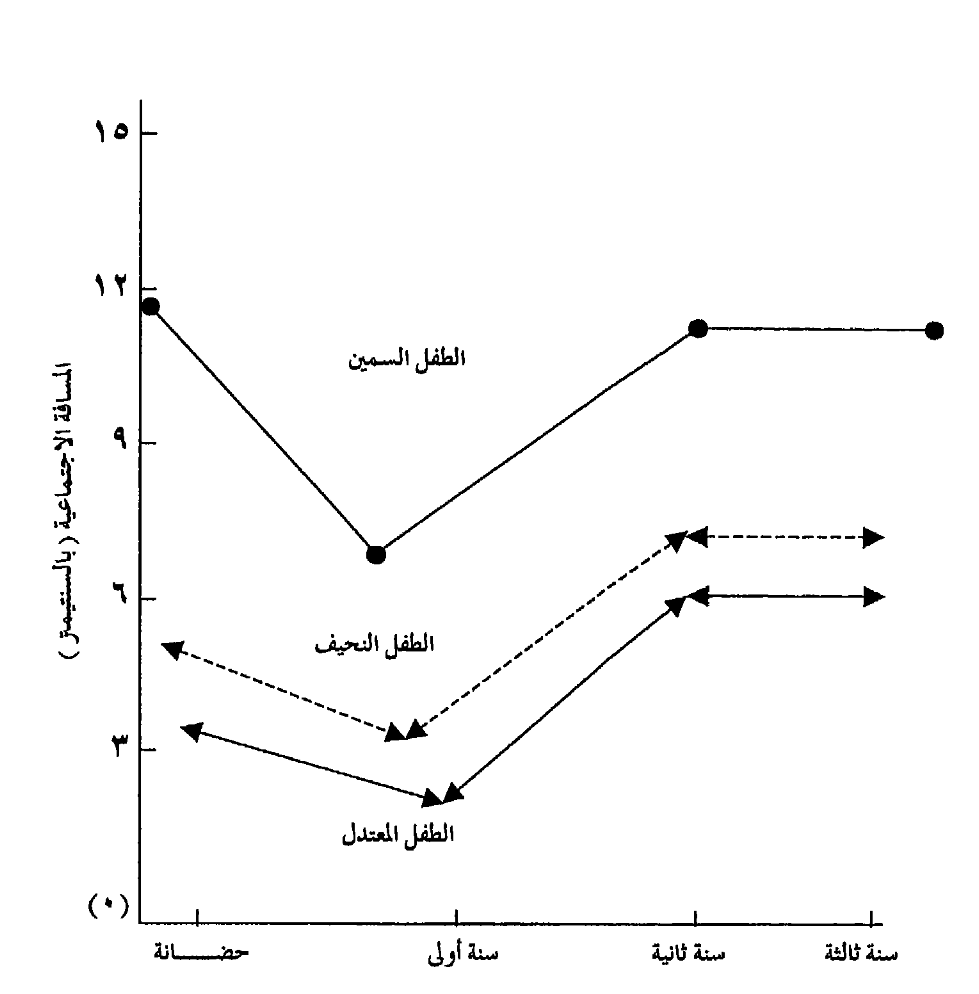
لقد أجريت دراسة عن الاتجاهات المتحيزة التى يتعلمها الأطفال فى المدرسة ، أجريت على عينة من أطفال الحضانة والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية . وقد عرض المجرب

لكل طفل لوحة ويقول أنهم سيلعبون لعبة « الاقتراب من الأشياء » . ثم يضع صورة شجرة على الجانب الأيسر من لوحة وصورة طفل عادى على الجانب الأيمن . ثم يؤذن للطفل أن يحرك الصور على أى مسافة يرغبها عن الشجرة بالإضافة إلى عدة أهداف أخرى .

فى المرحلة التجريبية ، يضع المجرب ثلاث أنواع من الصور : الأطفال السمان والأطفال متوسطي الحجم ثم صور الأطفال النحاف وكلا الجنسين كانا متمثلين في هذه الصور .

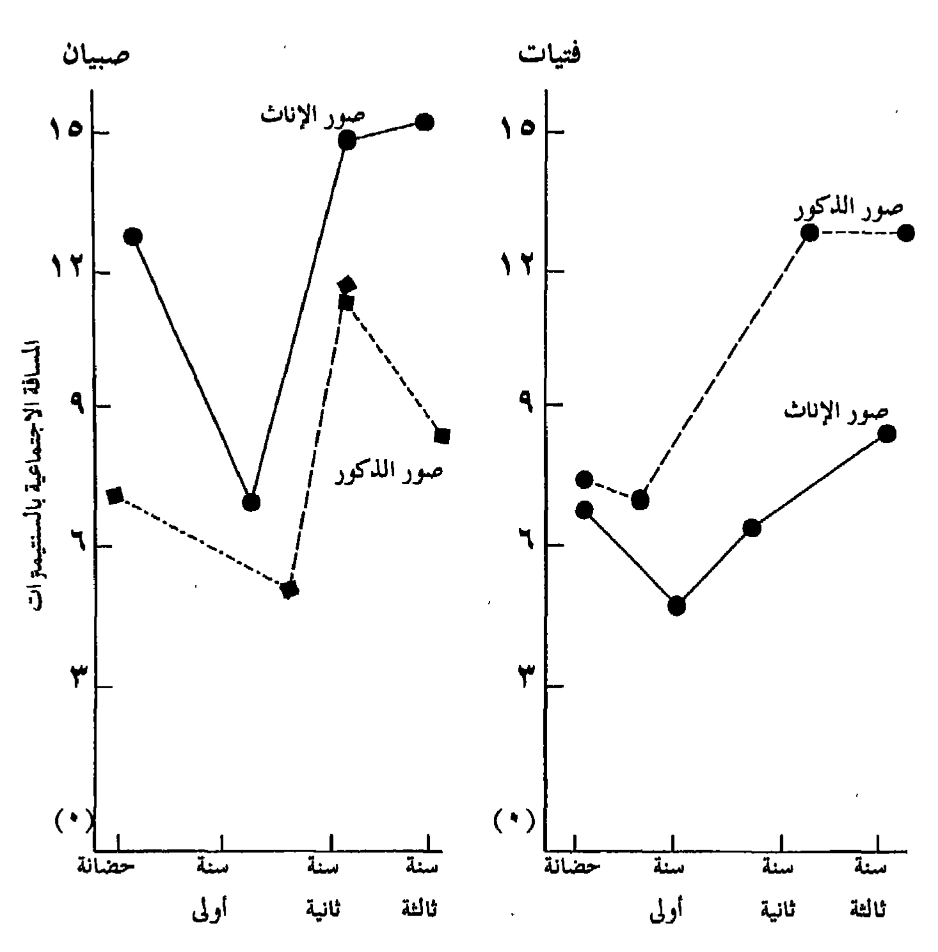
وكان المتغير التابع هو المسافة الاجتماعية وهي مأخوذة بالسنتيمترات بين صورة الطفل القائم بالتجربة والصورة التى وضعها المجرب .

يبين الشكل (١٤-٧) أن الأطفال وضعوا أكبر مساحة اجتماعية بين صورهم والصور التي تمثل الطفل السمين . إن كمية المساحة الاجتماعية بين صورة الطفل القائم بالتجربة وكل الأهداف تزداد مع كل صف دراسي من السنة الأولى وصاعدًا ، ولكن التجنب للطفل السمين يشرح معاني الفوارق الاجتماعية ويبدوا أن الطفل المعتدل البنية والنحيف يعتبران متشابهين . ومع ذلك فإن الفرق الاجتماعي كان أقل ، وهذه الدراسة تُثبت أن ثقافتنا تميل إلى التمييز تجاه الناس السمان أكثر منها تجاه النحاف .



الشكل (١٤-٧) المسافة الاجتماعية التى وضعها الأطفال بين صورهم
وصور تمثل طفل سمين ـ متوسط البنية ـ نحيف .
(Lerner et al, 1975)

أما الشكل (١٤-٨) فيمثل الاتجاهات التقليدية للفتيات والصبيان تجاه جنسهم والجنس الآخر . وقد وضع الصبيان أكبر تمييز ضد البنات ولكن من الواضح أن الشعور موجود بدرجة متبادلة وقد لاحظنا سابقًا أن الدور الجنسى كهوية يظهر جليًا في حياتنا الباكرة فى التفضيل للنشاطات الخاصة بجنس محدد دون غيره .



الشكل (١٤-٨) المسافة الاجتماعية التى وضعها الأطفال
بين صورهم وصور أطفال من الجنس الآخر

وقد أشارت دراسة (Lerner et al, 1975) إلى أن الصبيان والبنات يفضلون هذا التحيز التقليدي الذى يجعل التفاهم المتبادل بين الجنسين أمرًا صعبًا ، ومثله مثل التفاعل بين الشخصيات وبين المجموعات فالتحييز هو نتيجة تشجيع متبادل ، إن التعبير عن العدائية من مجموعة معينة سيحرض على التعبير عن عدائية أخرى من المجموعة الأخرى/ الهدف . تجاه المجموعة الأولى التي تعتبر أنها قد عدلت من المواقف المبدئية تجاه الهدف .

التمييز العنصري : أعطى علماء النفس السلوكيين للتمييز العنصري اهتمامًا كبيرًا في العقد الأخير . وهو يحطم الأطر الاجتماعية ويضع مجموعة تجاه مجموعة أخرى ويجعل التعاون والمشاركة صعبًا إذا لم يكن مستحيلاً . يؤدى التمييز العنصري إلى نوع من الفوارق العرقية واللغوية على سبيل المثال وهذه الفوارق أصبحت موضوعًا أساسيًا في العمل الرسمي والبحثي .

وقد أوضح الباحثون في تفسيرهم للأبحاث حول التمييز العنصري عند الأطفال : أن الأطفال السود يتعلمون اتجاهات رفض الذات التى تعكس التمييز العنصري للأكثرية البيضاء . وتتضح هذه الاتجاهات لدى أهل الأطفال وبقدر ما يشير الأطفال في إجاباتهم إلى أن رد فعل أهلهم تجاه صورة الأبيض فإن هذه الاتجاهات مماثلة لاتجاهاتهم .

تتطابق هذه الأفكار مع دراسة أجريت على بعض الأطفال السود حيث تبين أن هؤلاء الأطفال قد عرض عليهم لعبة سوداء ولعبة بيضاء . وقد سُئلوا أسئلة أي واحدة يفضلون ؟ أو أي واحدة هي الجيدة وأيها السيئة ؟ اكتشف الباحثون أن الأطفال يقيمون البيضاء بدرجة أعلى من السوداء (Klark, 1947) وقد أجرى (Harris & Braun, 1971) دراسة على أطفال سود بعمر سبع سنوات وثمان سنوات كانوا فى مدارس مختلطة في منطقة من الضواحي للطبقة المتوسطة . وكذلك من داخل المدينة ، وكانت غالبية الأطفال فى كلا المجموعتين يفضلون اللعب السوداء ورفضوا البيضاء . وقد قيم الأطفال أنفسهم من خلال استبيانات قرأها عليهم باحثون سود . وكان هناك ارتباط إيجابي بين تقدير ذات الأطفال وميولهم ليقيموا اللعبة السوداء كأعلى في المرتبة من البيضاء .

وقد تتغير مواقف الأطفال البيض أيضًا ، وقد طلب (Cantor & Paternite, 1973) أطفال من الصفوف الثانية والثالثة في مدرسة (ايوا) اختيار من يمكنه فعل شيء سيء ، ومن يمكنه فعل شيء جيد . وذلك عندما عرضت عليهم صورًا لصبيان سود وصبيان بيض ، ولم يكن هناك ميل لدى الأطفال لاختيار رأي واحد من العرقين في إجاباتهم على السؤال .

وأجريت تجربة أعطت للصبيان فرصة لمشاهدة طفلين من لونين مختلفين على شاشة التلفزيون مندمجين فى سلوك ودود ، وفي ذلك إشارة إلى أن التمييز العنصري بالإمكان إقلاله وتقوية للروابط الاجتماعية ، كما لاحظ (Zimmerman & Brady, 1975) التفاعل بين الأطفال الذكور البيض والسود من السنة الخامسة للصبيان ولاحظا إلى أي مدى سوف يواجهون بعضهم ويقومون باتصال بالعيون أو بالكلام .

ثم شاهد الصبيان بعدها برنامجًا تلفزيونيًّا يلعب فيه طفل أبيض مع طفل أسود بالمكعبات إما بطريقة ودودة أو بطريقة باردة ثم يترك كل طفلان معًا لمدة خمس دقائق مع مكعبات مشابهة لتلك التي شاهداها . وأثناء ذلك يراقب المجرب الأطفال من خلال مرآة سرية ويسجل سلوكهم .

وبتحليل هذا التفاعل تبين أن الأطفال الذين شاهدوا التعامل الحار الودود ، كانوا أقرب جسديًّا إلى بعض في المسافة أثناء اللعب وتعاونوا مع بعضهم أكثر من الذين شاهدوا المشهد البارد في التعامل .

وقد استنتج الباحثون أن هذه التجربة مثل مشاهدة التليفزيون ولعب دور النموذج بإمكانها تحسين السلوك الاجتماعي المعادي مثل التعاون والتقارب الطبيعي ، وبينت النتائج أيضًا فلسفة برامج لتلفزيون مثل برنامج (شارع السمسم) وبرامج (شركة الكهرباء) والتي تقدم الأقليات كأنداد يلعبون أدوارًا يتفاعلون فيها بتعاون ودعم مع الأفراد الآخرين من نفس العرق .

المدرســـة

الزمن الـذي يمضـيه طفـل أمـريكا الشـمالية في المدرسـة أكـبر شـاهد عـلى أهميـته فـي الغـرب . فـبين عمر ٨ سنوات و ١٨ سنة يمضي الطفل ٤ أو ٦ ساعات في اليوم ولمدة خمسـة أيـام في الأسـبوع ، ولـمدة ٣٦ أسبوعًا في السـنة داخل الصف المدرسي . وهي تقابل ١٨٠ يومًـا في السـنة تقريبًا ، أمـا في أوروبا الشمالية فإن السنة الدراسية تصل ٢٢٠ يومًا وربما أكثر من ذلك .

وتختلف المـدة من ولاية لأخرى فهي أعلى في المناطق المدنية ، إن المراهق اليوم يتخرج من الثانوية العامة يمضي بعض الوقت أيضًا في الكلية أو التدريب التقني .

وجـد (Robert Havighurst 1953) أن الأمريكـيين في أمـريكا الشـمالية يسـتخدمون مدارسهم فى تحقيق أهداف متنوعة أكثر من أي مجتمع آخر . ويتوقع من المدارس الأمريكية أن تـتعاون مـع المعـاهد التدريبـية للمجـتمع ومـع العائلـة والكنيسـة والمصـانع والمـنظمات الشـبابية لمساعدة الأطفال لكي يتعلموا المهارات الجسدية والخلاقة وأن يختاروا ويجهزوا من أجـل العمـل والتحضـير للـزواج وتعـلم القـيم . وأسـاس كـل هـذا هـو مهمـات الـتطور الاجتماعي وتعلم هذه المهمات يعود الفضل في جزء منه للمسؤولية المدرسية .

ولاحظ هافجرست أنه لا يوجد مهمات خاصة بالأطفال والمراهقين تتجاهلها المدرسة بالكـامل . ولأن هـذه المهمـات مترابطـة تسـبب مهمات الصف غالبًا صعوبات في المهمات والـتي هي أقل تبعية لمسؤولية المدرسة . والفشل في المهمات المدرسية مثلاً ينتج بسبب فشل في تصحيح الألفاظ اللغوية .

مـن المعـروف أن المدرسـين يشـاركون هافجريسـت وجهـات الـنظر ، ولكـنهم يجب أن يكونـوا مـنهمكين فعليًا في توجيه الأطفـال في الصـف حيـث أن الأسـتاذ يقـوم كـرائد للاجتماعيات التى تنعكس على الترابط الاجتماعي .

يختار الأسـتاذ النشـاطات حسـب الأفضـلية ويضـع مقاييـس معيـنة وبذلـك يعطـي التوجـيهات لـلمجموعة ، ويختار المـدرس عـلى أسـاس مـا يفضله الأطفال وكيف يجب أن يتصـرفوا ومـاذا سـيتعلمون ، ويعـتمد الـنظام الخـاص بالأسـتاذ غالبًا عـلى مفاهـيم الطبقة الوسـطى : الرغـبة في الكـلام السـليم والأدب والـنظافة واحـترام المـتلكات والاهـتمام بالمعلومات الأكاديمية .

يستمر الأستاذ بإجراءات جعل الطفل مشاركًا اجتماعيًا باستعمال كثير من الطرق كما تفعل الأم . ويقدم أصنافًا من السلوك والتي يتوقع من الطفل أن يتقبلها ويطبقها وبالإضافة لهذه الأساليب التعليمية هناك ممارسة متنوعة للمشاركة الاجتماعية كأن يشترك الأطفال فى جماعات مدرسية .

يستعمل الأستاذ أساليب العقاب والثواب فى التنشئة الاجتماعية . ولا تستخدم هذه الأساليب في مستوى شكلي كما هو يرمز إليه « بالنجمة الذهبية » « أو البقاء بعد انتهاء اليوم الدراسى » ولكنها توظف بمعنى أوسع من ذلك .

ينظر التلاميذ إلى سلوك أي أستاذ بشكل إيجابي مما يساعد في تعلم المشاركة الاجتماعية للطفل . فالبسمة أو قول هذا جميل أو إعطاء التلميذ اهتمامًا كاملاً بالإنصات إليه . بعض المعلمين بالطبع يبدون غير واعين أن هذه الأساليب البارعة تعمل جيدًا فتؤتي ثمارها وأن محاولة استعمال طرق مباشرة قد تعيق بدلاً من أن تساعد .



يعتبر المدرس الممثل الرسمى لمجتمع البالغين شاء الأطفال ذلك أم ابوا ، ومتوقع منهم أن يبدوا موافقتهم على ذلك في السلوك السائد في الصف وفي باحة المدرسة . وأحيانًا يكون هذا الدور متداخلاً مع أدوار أخرى يجب أن يقوموا بها وخصوصًا تلك المتعلقة بالتربية والمساندة الانفعالية

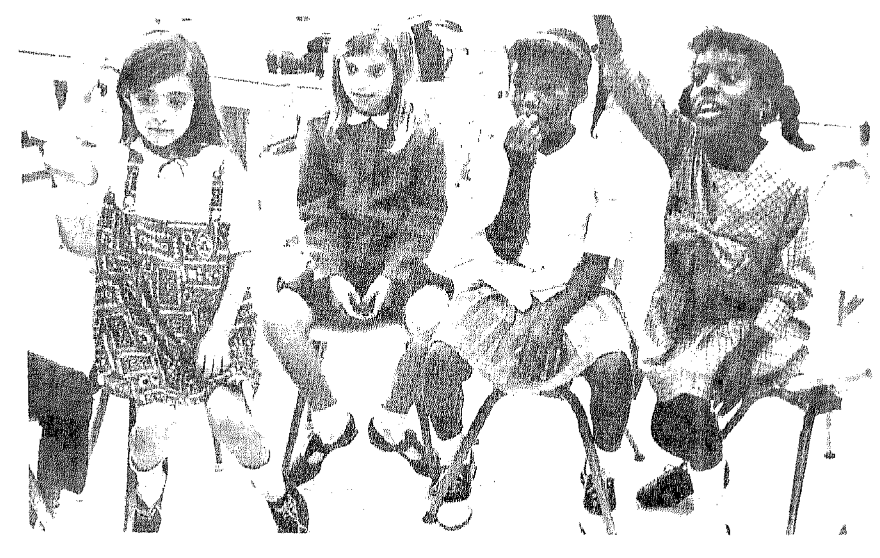


بالرغم من أن المدرسة هي مؤسسة منظمة ورسمية فهي محاولة من المجتمع لإخراج الأطفال إلى خارج البيت إلى النهر الرئيسي للحياة ، وتحقق محاولات المعلمين ومسؤولي المدارس لتنفيذ مهماتهم نجاحًا متباينًا . فبعض الأطفال يتفاعل بحماس والبعض الآخر دون مبالاة ، ويتجاوب البعض باجتهاد والبعض الآخر بقلق ويهتم البعض ويندمج ويسأم البعض الآخر .









تعديل السلوك :

يساعد أسلوب التأنيب في جعل بعض الأطفال اجتماعيين ، في حين يعترض البعض الآخر ويتمرد ، وبعض مجموعات الصف في الحقيقة لا تستجيب لأي محاولة للتوجيه أو السيطرة وقد وصفت (Terry Borton 1970) فصل دراسي :

« به ١٨ طفلاً يستنفذون طاقاتهم من أجل هزيمةأحدهم الآخر فيحطمون ممتلكات المدرسة ويكسرون حاجز الصوت .ولم يكونوا يفعلون ذلك على الملأ فقط ولكنهم أيضًا لم يهتموا بوجود الأساتذةوتراوحت النتيجة منعدم انتظام المقاعد إلى تقطيع الأوراق مبعثرين الكتب في الغرفة ويركضون في القاعات فلم أرى أي مؤشر يؤكد على وجود صداقة بين الأطفال . وفي الحقيقة خلال نصف ساعة كان كل واحد من الأطفال الثمانية عشر إما مضروبًا أو مرفوسًا مرة واحدة على الأقل وكان عشرة من بينهم معتدين » .

واستلمت الباحثة التي كتبت هذه الملاحظات هذا الصف ووضعته تحت هدف « تعديل السلوك » وكانت تهدف في برنامجها إلى استعمال مبادئ التعلم الإجرائي ، وذلك باستخدام إثابة السلوكيات الاجتماعية وإهمال السلوك السيء ، وقد شجع السلوك المقبول عن طريق النقاط التي يحصل عليها الأطفال والتي يمكن استبدالها من مخزن فيه مجموعات كبيرة من المكافآت مثل (الحلوى والألعاب ونماذج طائرات) وثمن هذه المكافآت مسعر حسب المستوى التعليمي المرتبط به . وكذلك حسب انجذاب الأطفال إليها . وفقيمة المصاصة (١٠) نقاط وقيمة الرحلة إلى حديقة الحيوانات (٤٥٠) نقطة . وقد اكتسب الأطفال نقاطًا من أجل إنتاجهم للأعمال المطلوبة منهم : يرفعون أيديهم عندما يريدون الكلام في الوقت المطلوب منهم ، وكذلك عندما يتبعون الأنظمة . ويحصل الطفل المتوسط على ٢٠ إلى ١٠٠ نقطة في اليوم بالإضافة إلى (تعزيز الأستاذ) بالتهنئة .

وبعد ذلك بدت الغرفة أهدأ وبدأ التغيير ، حيث بدأ أكثر الأطفال ينشغلون بتجميع النقاط و بعض الأطفال تمردوا ، ومع ذلك فإن واحدًا منهم تبختر مزهوًا بالقفز إلى أعلى واسفل صائحًا « لا أريد نقاط أخرى لا تعطوني المزيد » باقي الأطفال تجاهلوه تمامًا وبعد

فترة من انشغاله بالسلوك غير المدعم والمشجع جلس على مقعده وبدأ يعمل بحماس كبير من أجل تجميع النقاط .

وقد استعملت هذه الطريقة بشكل ناجح في صفوف أخرى لإحداث النظام وإعادة الأطفال إلى طريق العلم ومن أجل تحديد أو تقليل حدة مدى عريض من مشاكل السلوك عند الأطفال والبالغين .

وقد وضع أطفال من المتخلفين عقليًا ولكنهم قابلين للتعلم وأعمارهم ما بين ٦ سنوات و ١٥ سنة ، في حافلة مدرسية وكانوا لا يجلسون فى مقاعدهم ويركضون من الأمام إلى الخلف وبالعكس ويطلون من شبابيك الحافلة إلى الخارج مما عرض الأطفال إلى خطر واضح ، لأنهم وضعوا بدون توجيه سلوكى .

وقد أبلغ الأطفال بأنهم سيسمعون موسيقى الروك طالما بقوا جميعهم في مقاعدهم ، وإن الموسيقى ستقف لخمس ثوان إذا ما ترك أحدهم مقعده . وكانت النتيجة تقلص عدد مرات ترك المقاعد .

المديح والانتقاد :

يمكن اعتبار تحسين السلوك مهارة خاصة يتم اكتسابها من الأساتذة أو الآباء والأمهات الذين يودون أن يضعوا قواعد مناسبة مع التشجيع الملائم للأطفال . ولم يكن واضحًا كيفية توحيد ذلك مع برنامج مدرسي عادي على أسس روتينية ، فالمدرس . المشغول باستمرار مع عدة مجموعات ذات نشاطات مختلفة في الصف ولديه ما يكفي من أجل الإشراف والتوجيه ، بحيث يكون هو المسؤول ويشجع الأطفال وأعمالهم كلما استطاع ذلك . وما زالت هناك مشكلة أن الأطفال يتصرفون بطرق مختلفة من أجل المكافآت (التعزيز الإيجابي) ، اكتشف (Cotler & Palmer, 1971) سلوك طلاب السنة الرابعة والخامسة والسادسة عند استعمالهم للتعزيزات الإيجابية (المديح) والسلبية (الانتقاد) أو لا تشجيع عند قراءة المواد المطبوعة بصوت مرتفع .

وكان الأطفال ينقسمون إلى مجموعات حسب درجات القلق ثم ينقسمون مرة أخرى طبقًا لإنجازهم المدرسي : أكثر مما كان متوقعًا له من خلال مستوى الذكاء أو أقل مما كان متوقعًا .

وقد وجد Cotler and palmer ـ كما هو متوقع ـ أن الفتيات حققن أخطاء أقل في القراءة الشفهية من الصبيان ، وأن أداء الصبيان في القراءة أظهر أكبر درجة من التفاوت بينهم . ويوضح الشكل (١٤ـ٩) أن الأطفال الذين لم يتلقوا أى تعزيز حققوا أكبر قدر من الأخطاء ، وأن نصف الأطفال الذين تلقوا تعزيزًا سلبيًا (انتقاد) حققوا تفوقًا على الأطفال الذين تلقوا تعزيزًا إيجابيًا (مدح) ، ويمكن استنتاج أن الانتقاد قد يثير الرغبة في التعليم أكثر من المديح أو عدم التشجيع .

إنه من الأمور الروتينية أن نكتشف أن أطفال الطبقة الوسطى والدنيا يستجيبون بطريقة مختلفة للمكافآت سواء العلامات المدرسية أو التشجيعات الملموسة مثل المال والألعاب والحلوى ، وقد أجرى Cradler and Goodein, 1971 تجربة أشارت إلى نتائج تقليدية وكانت العينة من طلاب السنة الثانية والسادسة المصنفين على أساس انهم من الطبقتين الدنيا والوسطى ويطلب من كل طفل تكوين جمل تحوي الفعل الماضي لأفعال شائعة مع تشجيع استعمال الضمير «هم» وبعد أن أكمل الأطفال هذه الجمل بتشجيع الأطفال الذين استعملوا الضمير « هم » بواسطة :

١ـ منح الطفل جائزة عينية عبارة عن شوكولاته .

٢ـ مدحه بالقول جيد .

٣ـ منحه جائزة رمزية بكتابة علامات على ورقة وأمام ناظري الطفل .

ويفترض المجرب أن تلاميذ الطبقة المتوسطة سوف يكونون جمل أكثر تحتوى على الضمير (هم) في الرد على المكافأة الرمزية للعلامات الأكثر أو المديح بينما سيستجيب أطفال الطبقة الدنيا أكثر مع المكافأة المادية ، وقد تأكدت النظرية كما يشير الشكل (١٤ ـ ١٠) .

قلق مرتفع
قلق منخفض
المتفوقين
غير المتفوقين

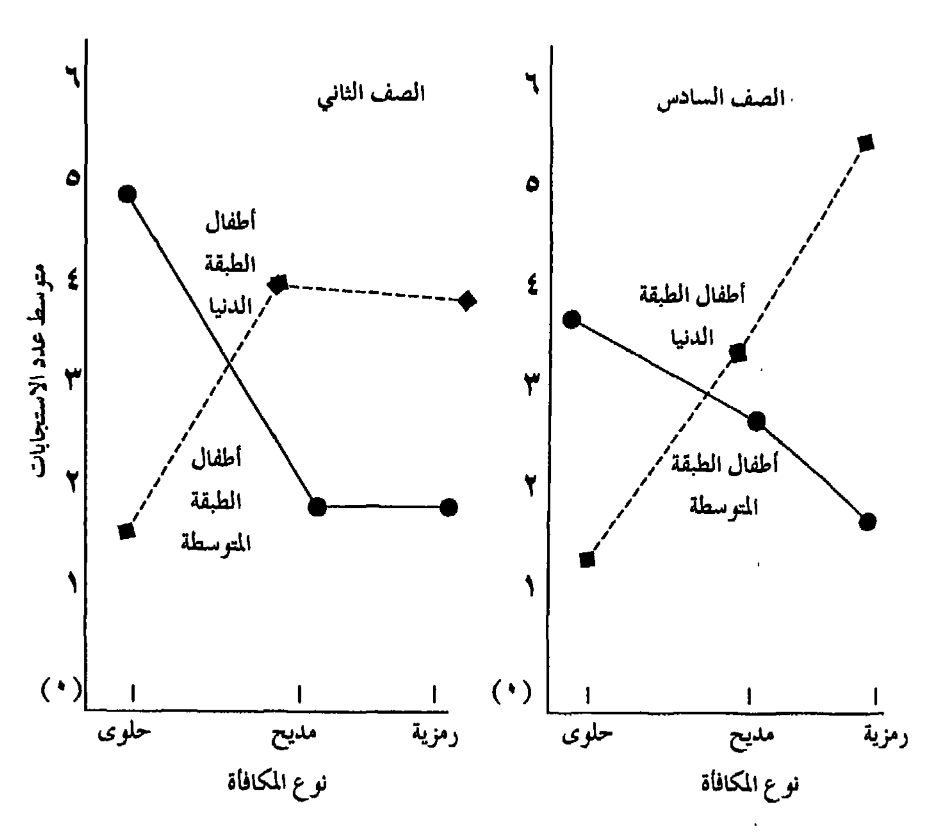
الأخطاء لكل محاولة

١٦
١٤
١٢
١٠
٨
٦
٤
٢
(٠)

بدون تعزيز
المديح
النقد

الشكل (٤١-٩) تأثير ٣ حالات تجريبية في التخلص من أخطاء القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

فأكثر التأثيرات المميزة كانت بالنسبة للطبقة الدنيا من صفوف السنة الثانية والسادسة . والطبقة الوسطى من صفوف السنة السادسة



الشكل (١٤-١٠) الفرق في الأداء لأطفال الطبقة المتوسطة والسفلى
من الصف الثاني والسادس طبقًا لنوع المكافأة

وكان طلاب الطبقة الدنيا من السنة الثانية أكثر اندفاعًا بواسطة المكافأة بالشوكولاته ولم يكونوا مهتمين لا بالمديح ولا بالمكافأة الرمزية ، بينما كان تأثير الشوكولاته بسيطًا على الطبقة الوسطى من السنة الثانية أو على الطبقة الدنيا من السنة السادسة .

وتبين لنا التجربة أنه ليس هناك اختلاف في طريقة الأطفال من عائلات مختلفة الخلفية فهم يستجيبون للمكافآت وهناك اختلافًا ملحوظًا في استجاباتهم تبعًا لمستويات مختلفة من العمر .

اتجاهات المدرسين نحو سوء تصرف الأطفال :

هل يفهم المدرسون حقًا سلوك الأطفال ؟ أم أنهم منشغلون بتحديد ومتابعة البرنامج التعليمي ؟

ومن الجيد التذكير بأن الأساتذة معنيين أكثر بسلوك للأطفال ومستقبلهم العاطفي وتطورهم الشخصي ، حيث يعتبر الأستاذ خبيرًا فى التعامل مع التلاميذ .

وبينما أوضحت الكثير من الدراسات الثقة فى الكفاءة الخاصة بالأساتذة فإن بعضها قد ألقى بعض الشكوك مثل دراسة (Wickman,1928) ودراسة (Beilin,1959) وأشارت الدراستان إلى أن وظيفة الأستاذ هى التواصل مع المهارات والقيم ومكن تحقيقها فقط في محيط منظم . فالطفل العدواني يحطم الصف . ولكن الطفل المنطوى لا يفعل هذا السلوك ويجب على الأستاذ أن يكون خبيرًا فى سلوك الأطفال .

لقد أصبحت تصرفات الأساتذة في السنوات الأخيرة ، وعلى الأخص الأساتذة الأكثر تخصصًا (Tolor et al, 1967) أكثر شبهًا بالأطباء النفسيين المعالجين ، مما يدعو إلى الحاجة إلى فرض نظام فى الفصل على مجموعة الأطفال مما يقود الأساتذة إلى تبني شيئًا ذا أهمية بالنسبة لعملهم . والذي هو مختلف تمامًا عن وجهة نظر اللا أستاذية عن ماهية أفضل علاقة بين التلميذ والأستاذ وكيف تكون .

إن الأساتذة المشرفين واعين جيدًا للمزايا الشخصية المطلوبة لإدارة الصف . وقد وصفت الأستاذة المثالية للمدرسة بأن تكون هي المسيطرة والمثابرة بجد واستمرارية وذات رأي وطموحة ومنطقية ونشيطة وصافية الذهن ومقررة ومسؤولة ، ولم تكن هذه الصفات في تناقض بالنسبة للطلاب عن صورة الأستاذ المثالي ويوضح ذلك أن اتجاهات الطلاب تحسنت حينما تخذوا أساتذتهم قدوة لهم (Uchiyama & Lindgren, 1971) .

Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

رد فعل الأطفال تجاه الخبرة المدرسية :

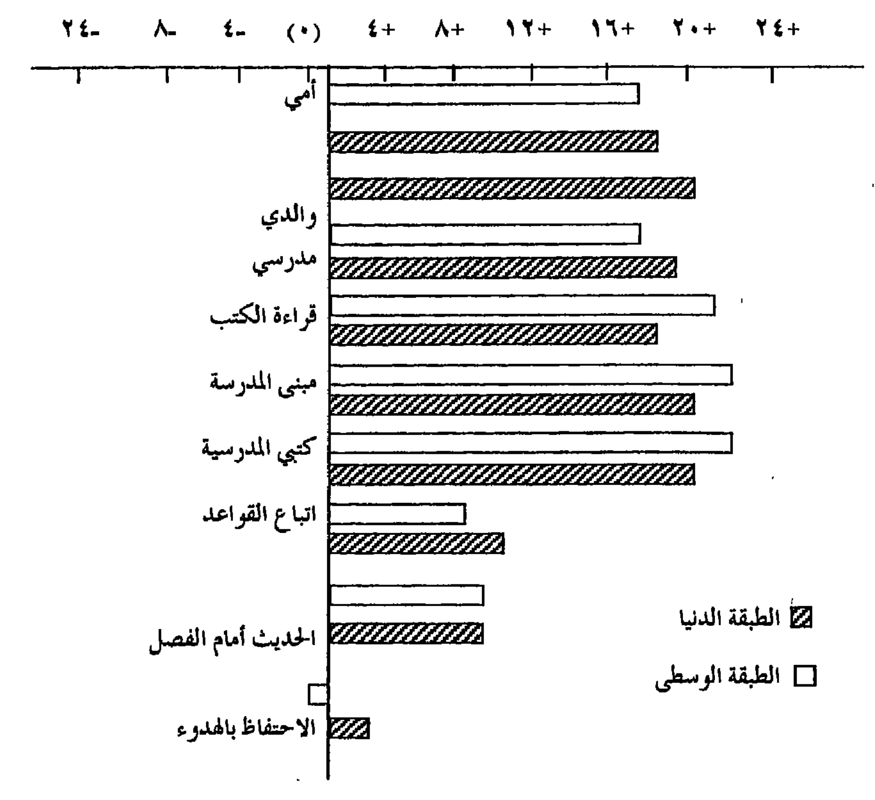
إن دخول المدرسة لأول مرة هو شيء مثير وضاغط ومحفز للقلق بالنسبة لكثير من الأطفال ، فهي التجربة الأولى لهم في أن يجتمعوا في مجموعة تحت قيادة بالغ واحد مسؤول فيتعامل مع كل واحد من الأطفال كفرد قائم بذاته .

والمدرسة مصدر إحباط ومصدر رضى في نفس الوقت ، ويجب أن يتواءم الطفل مع الأوضاع . فإذا كانت تجربته مؤلمة ولم يستطع أن يُرضي على الأقل بعض رغباته يرفض المدرسة ويعمل كل ما بوسعه من أجل محاربة تأثيرها عليه وينتظر اليوم الذي يصبح فيه بعمر يؤهله لتركها . وفي أثناء ذلك يحارب الأساتذة وكذلك التلاميذ الذين يقبلون المدرسة ويصبحون أعداءه الحقيقيين .

قام (Neale & Proshek, 1967) بدراسة سلوك الأطفال في المدارس الأمريكية على المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة فوجدا أن هناك تدهورًا في الاتجاهات الإيجابية تجاه المدرسة خلال سنوات الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية ، وتكون أكثر الاتجاهات تدهور نحو (أستاذي وصفي وكتبي المدرسية واتباع التعليمات وحل المسائل الحسابية والتحدث أمام الأطفال والصراع معهم وسرقة الأشياء) .

في الحقيقة أن كان سلوك طلاب السنة السادسة بشكل عام أكثر سلبية من طلاب السنة الرابعة فيما عدا الصراع مع الآخرين من الأطفال وسرقة الأشياء ، فإن اتجاه الصبيان نحو المدرسة أقل تفضيلاً من الفتيات .

وهناك مجموعة من الاختلافات في ردود أفعال الأطفال في مستويين اقتصاديين اجتماعيين مختلفين (الشكل ١٤ - ١١) في تجربة (Neale & Prosheck, 1967) إن الفوارق ليست كبيرة في الاتجاهات نحو الأم ولكن أطفال الطبقة الوسطى ينظرون إلى الأب بطريقة مفضلة . لقد كانت هذه الفروق في الاتجاه المتوقع : لنجد في العائلات المتوسطة الأكثر ديموقراطية الآباء أقل تهديدًا وتوقع دخول الجامعة ليس فقط مقبولاً ولكنه طموح يشتاق إلى تحقيقه . وعمومًا فإن أطفال الطبقة الدنيا ينظرون إلى المدرسة على إنها شيء إيجابي أكثر من أطفال الطبقة الوسطى . وبعض الاختلافات تستحق التعليق .



الشكل (١٤-١١) الاختلافات الاجتماعية للطبقات بين أطفال المدارس الابتدائية فيما يختص باتجاهاتهم نحو الأم والأب ومجموعة متغيرات تمثل المدرسة ونشاطاتها **(Neale & Proshek, 1967)** .

تحترم الطبقة الدنيا الظواهر الواضحة للتعليم أكثر من بعض نشاطاتها : كتبي المدرسية لها قيمة أعلى أكثر من قراءة أي كتاب آخر ، كما تعتبر المحافظة على النظام أكثر جذبًا لأطفال الطبقة الدنيا باتباعهم القوانين والجلوس بصمت والتصرف بشكل إيجابي .

ومع إننا نلاحظ أنه بالرغم من أن تقييم الأطفال للمدرسة ينحدر بعض الشيء بازدياد نضجهم ، فإن رد فعلهم إيجابي عموما ، وقد لاحظ (Berk et al) أن الأطفال الأمريكان يستجيبون بشكل إيجابي مع الاستبيانات بخصوص مدرستهم ويأملون بإعطائها أهمية كبيرة دون تردد بصرف النظر عن الاختلافات في اختبار الذكاء ، والاختلافات في المستوى الاجتماعي الاقتصادي . فالدرجات حسب الشكل (١٤-١١) بشكل عام إيجابية .

ملخص الفصل الرابع عشر

في ثقافة أمريكا الشمالية يحدث أكبر التأثير خلال فترة الطفولة الوسطى والمتأخرة من خلال تأثير الأقران . ويكون قضاء الوقت في المنزل في حده الأدنى خلال مرحلة المراهقة . ومجموعة الأقران تعلم الطفل المهارات الاجتماعية المعقدة التي لا يمكنه تعلمها في المنزل ويمكنها أن تمتد بتأثيرها لأنها تقدم للطفل البيئة التي هي أكثر إثارة وغالبًا أكثر جذبًا من تلك المتواجدة في البيت .

يندمج الصبيان في السلوك العدواني أكثر من الفتيات . وتظهر الإثارة الانفعالية لديهم لتسهيل السلوك العدواني في الصبيان وفي نفس الوقت السلوك المؤيد للمجتمع في الفتيات . والعدائية التي تسبق أو تصاحب الأعمال العدوانية ، قد تنشأ بشكل غير ظاهر أو بشكل منفتح على شكل العناد مثلاً . ويتبين من تحليل للمواد الخيالية لمن هم أقل إنجازًا أن لديهم عداء غير ظاهر .

يمكن التعرف على أنماط الجذب الاجتماعي في الأطفال من خلال مقاييس للعلاقة الاجتماعية بسؤال الأطفال عن أي واحد من المجموعة يفضلونه كصديق في الدرس وما شابه ذلك . فالدرجات المسجلة عن هذه المقاييس ثابتة كدرجات اختبار ذكاء . وهناك ميل عند الأطفال لأن يكونوا منجذبين إلى أولئك الذين يدركون بأنهم مشابهون لذواتهم (أعضاء من نفس الجنس) فمثلاً التعاطف أو القدرة على إدراك مشاعر وتصرفات الآخرين يمكن قياسها باختبارات وأدوار يمكن تمثيلها في مهمة مسرحية . وهي تلعب دورًا مهمًا في الصداقة والشعبية .

والأطفال الأصغر عادة يؤسسون علاقات صداقة على أسس المظاهر السلوكية السطحية . والأكبر سنًا يعرفون بأن الصداقة ترتكز على أشياء أعمق وعوامل أساسية . والأطفال الأكثر شعبية وشهرة على المهارات الاجتماعية أكبر ممن هم غير شعبيين أو مشهورين .

أصبحت مهمة المدرسة في أمريكا الشمالية أوسع وأكثر شمولاً خلال القرن الأخير ويتوقع من المدارس مساعدة الأطفال الصغار على تعلم المهارات الطبيعية والعقلية الخلاقة

(المبدعة) والتحضير للزواج وتعلم درجات من القيم . ويخدم الأستاذ كعميل اجتماعي يقوي ويشجع بعض النشاطات في الآخرين . وسلوك أي أستاذ ينظر إليه الأطفال بإيجابية سلوكة من الابتسامة إلى النجمة الذهبية قد يكون تعزيزًا يساعد الأطفال على جعلهم اجتماعيين .

وهناك طرق حديثة لتعديل السلوك تستخدم التعزيز وتحاول السيطرة على كل المصادر المشابهة من التعزيز ، وذلك من خلال تجاهل سوء التصرف ومكافأة التصرف المقبول وفي بعض الأحيان تأسيس « اقتصاد » أو عملية المكافأة المحسوسة . والأخصائيون النفسيون والأساتذة يمكنهم تقليل حدة المشاكل السلوكية لمجموعة كبيرة من طلاب الصف .

وتشير بعض الأبحاث إلى الفروق الفردية بين الأطفال وخصوصًا الصبيان في الطريقة التي يستجيبون بها . وفي إحدى الدراسات يجنح الصبيان لعمل أخطاء كبيرة في القراءة مع عدم التعزيز وأخطاء أقل تحت التعزيز والأكثر قلة تحت الظروف الانتقادية . وفي مجموعة واحدة من الصبيان أدى المديح إلى مجموعة كبيرة من الأخطاء .

إن دخول الطفل إلى المدرسة مثير ومقلق في آن واحد . والطفل يجبر على التكيف مع معايير المجموعة ربما لأول مرة .

وتشير الدراسات إلى أن تصرفات الأطفال الأمريكيين تجاه المدرسة تصبح أكثر سلبية تالية بعد السنة الرابعة والسادسة الابتدائية . ولكن يتطابق ذلك الميل مع اتجاهاتهم نحو والديهم أيضًا . وبصور غير متوقعة يبدى أطفال الطبقة الدنيا تجاه أكثر المظاهر المدرسية أهمية وتفضيلاً مما هي عند أطفال الطبقة الوسطى . ربما لأن بناءها يعطيهم الأمان المطلوب في الأساس مهما كان فإن اتجاهات الأطفال نحو الخبرة المدرسية إيجابية حتى نحو هذه المسائل مثل « اتباع التعليمات » .





الفصل الخامس عشر

النمو العقلي والجسدي والأخلاقي

« لا يوجد أي امتياز للمراهقة ولا تكون جرثومتها موجودة في الطفولة ولا تكون نتائجها مقتفاه في مرحلة النضج أو عند التقدم في السن » .

(Fredrick Tracy, 1920)

المراهقة : متى تبدأ وكيف تنتهي ؟ :

يمكن تعريف المراهقة ـ ببساطة ـ بأنها فترة أو مرحلة من النمو التي تفصل الطفولة عن البلوغ .

سيختلف قليل من الناس على هذا التعريف ويبدو واضحًا أن الأطفال لا يمرون بشكل مباشر إلى مرحلة البلوغ ، ولكن بدلاً من ذلك يدخلون في مرحلة لا يكونون فيها أطفالاً بالغين ، ولكن شيئًا آخر يصعب وصفه .

من الصعب أيضًا الإشارة إلى حدود المراهقة وعند أي نقطة تبدأ ؟ وعند أي نقطة تنتهي؟ الإجابة أكثر سهولة بالنظر إلى البداية من النهاية للمرحلة. إن مواصفات المراهقة تدل على نفسها عند سن ١٠ أو ١١ أو ١٢ سنة من العمر مع التغيرات الدقيقة في السلوك والمظهر والتي نسميها مظاهر المراهقة . وتصبح بداية المراهقة أكثر وضوحًا عند البلوغ ، مع بدء الدورة الشهرية عند الفتيات والقذف الأول أو ظهور شعر العانة عند الصبيان .

وتحديد مرحلة نهاية المراهقة مسألة مربكة . في الحقيقة عندما نحاول أن نحدد النقطة التي تنتهي فيها المراهقة أو يبدأ عندها سن البلوغ نجد أن ما نسميه مراهقة هو مرحلة - وإلى درجة بعيدة - من نتاجنا الثقافي كما أنها مسألة زمان ومكان . وكان سن ٢١ سنة هو الحد الأقصى التقليدي الفاصل بين المراهقة والرشد لمدة سنوات عديدة ، حتى عندما كان ذلك متعارفًا عليه كانت أكثر الولايات تسمح بالزواج في الأعمار التي يكون سن ١٢ سنة هو الحد الأدنى .

وفي ثقافة بسيطة كالبدو مثلاً تكون المراهقة قصيرة ويبدأ سن الرشد باكرًا بحدود ١٥ سنة . يستعد الأطفال لأخذ دورهم الأساسي في مجتمعهم . فيعلمهم الكبار أخذ ممارسات كبيرة وخبرات وفي بعض الأحيان التدريب ، وهذا لا يعني أن الفترة النهائية ملبدة بغيوم الغموض ، ولكن لأن فترة المراهقة الوظيفية قد تستمر حتى الثلاثينات .

ويجب أيضًا ملاحظة أن مجتمع البالغين لا يوافق ببساطة على أن يمنح حالة الرشد للأطفال . وصراع القوة بين المجموعات العمرية يظهر أحيانًا إلى العلن ، ولكن في أكثر الأحيان في الخفاء . وقد أشار تقرير عن الهيئة الاستشارية للرئاسة العلمية للشباب (١٩٧٤) إلى أن المجتمع يبتدع استبعاد الشباب عن أعمال التحدي عن طريق القوانين التي تحمي الصغار من الاستغلال . ويبدو أنه من الصعب جعل الصغار لا ينتمون للمجتمع الحالي من البالغين .

وهناك غموض في تحديد النقاط النهائية للمراهقة نتيجة الاختلافات في المعايير وأنماط السلوك السائدة في الثقافة والتي تشكل جزءًا من ثقافة وطنية عامة . المراهقون من الطبقة الوسطى يتعودون على أدوار البالغين في سنوات مبكرة من العمر . وهم بعكس الصغار من الطبقة الوسطى وهم أكثر احتمالاً لأن يتخرجوا من المدرسة بعمر مبكر يبحثون عن وظيفة ويبدأون بتربية عائلات قبل سن الثامنة عشر .

والصغار من الطبقة الوسطى أو مع طموحات الطبقة الوسطى قد يتركون المنزل أيضًا عند سن ١٨ سنة(*)، ولكنهم أكثر احتمالاً لأن يتعودوا على دور طالب الجامعة وهو دور يتضمن شيئًا أقل من موقف البالغ كامل النضج . وقد يبحثون عن وظيفة بوقت جزئي أو كامل ولكن عادة لا يتوقعون أن يعملوا نفس نوع العمل أو أن يعملوا على نفس المستوى عندما يصبحون في سن ٢٥ سنة ، وهكذا تحدث حالة الرشد فى أعمار مختلفة وعند مستويات اجتماعية مختلفة .

وهناك عدة اختلافات في هذه القواعد الأساسية فبعض الأفراد فى كل المستويات الاجتماعية يصلون إلى مستوى البالغ باكرًا أو متأخرًا وهذه الاختلافات في المقابل تعتمد على تنوع العوامل والأحوال العائلية والاقتصادية والجنس والسمات الشخصية وتوفر الفرصة الملائمة .

النمو الجسدي

التغيرات الفسيولوجية :

يعنى مصطلح (مراهق) حالة التحول إلى بالغ حيث تظهر التغيرات الجسدية وتُمكّن الوظيفة الفسيولوجية كل فرد لأن يأخذ الشكل والوظيفة الملائمة لجنسه ، يعني هذا بالنسبة للفتيات بروز وتضخم الثديين والتغير في المهبل ومنطقة الحوض وبداية الدورة الشهرية ، أما بالنسبة للذكور يعني نمو شعر الوجه ورخامة الصوت والقدرة على إنتاج الحيوانات المنوية . تعنى المراهقة لكلا الجنسين ازدياد نسبة الطول ونمو شعر الجسم وخصوصًا في منطقة العانة وتحت الإبطين وظهور أسنان جديدة ويبدأ تغيرات في محيط الوجه والجسم .

ويلاحظ أغلب الأطفال نموًا مفاجئًا قبل البلوغ ولكنه قد يظهر متأخرًا ، والنمو المفاجيء يأخذ شكل زيادة في الطول والوزن ، وظهور ذلك يكون من خلال الأشهر قبل الدورة الشهرية للفتيات وقبل القذف الأول للصبيان ، وغالبًا ما تبلغ الفتيات قبل الصبيان بسنتين

(*) يعتبرهذا السلوك غير شائع فى كل طبقات مجتمعاتنا العربية والإسلامية . المترجم .

ويوضح الشكل (٥ـ١-١) الفرق بين وصول البنات والصبيان إلى النضج الجسدى ، ويمكن أن نلاحظ فى الشكل أن الاختلافات الداخلية فى كل جنس كبيرة تمامًا مثل الاختلافات بين الجنسين ، ففى عمر ١١,٥ سنة تصل ثلث الفتيات إلى البلوغ ، ولا يبدأ الصبيان دورة البلوغ إلا بعد عامين آخرين وكذلك لم تبدأ هذه الدورة فى ١٠٪ منهم بعمر ١١,٥ سنة .

ويمكننا ملاحظة هذه الاختلافات فى كلا الجنسين وبين الجنسين عند ملاحظة الأطفال وهم يلتحقون بالمدارس الإعدادية ، أنهم بأطوال مختلفة ، ويمكن أيضًا ملاحظة الفتيات وهن تمشين أو تجرين كالأطفال ، بينما تبدو أخريات كالسيدات وهن ينظرن إلى الصبيان إما بخجل أو بنوع من التحدى . ذلك أن تحقيق البلوغ قد يحدث مبكرًا عن البعض ومتأخرًا عن البعض الآخر ، إلا أن الجميع يسيرون فى طريق واحد فى النهاية

	الطفولة	البلوغ	النضج الجنسى
١٠ سنوات	♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀		
١١,٥ سنة	♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀	♀	♀♀
١٣,٥ سنة	♂♂♂♂♂♂ ♀	♂♂♂ ♀	♂ ♀♀♀♀♀♀♀
١٥,٥ سنة	♂	♂♂♂	♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀
١٧,٥ سنة	♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀		♂♂♂♂♂♂♂♂♂♂ ♀♀♀♀♀♀♀♀♀♀

الشكل (٥ـ١-١) الاختلاف في السن التي يصبح عندها الذكور والإناث بالغين
ويصلون إلى مرحلة النضج الجنسي (U.S. Puhlic Health Service, 1938) .

كل ♂ تمثل ١٠٪ من كل الصبيان
كل ♀ تمثل ١٠٪ من كل الفتيات

المهارات الجسدية :

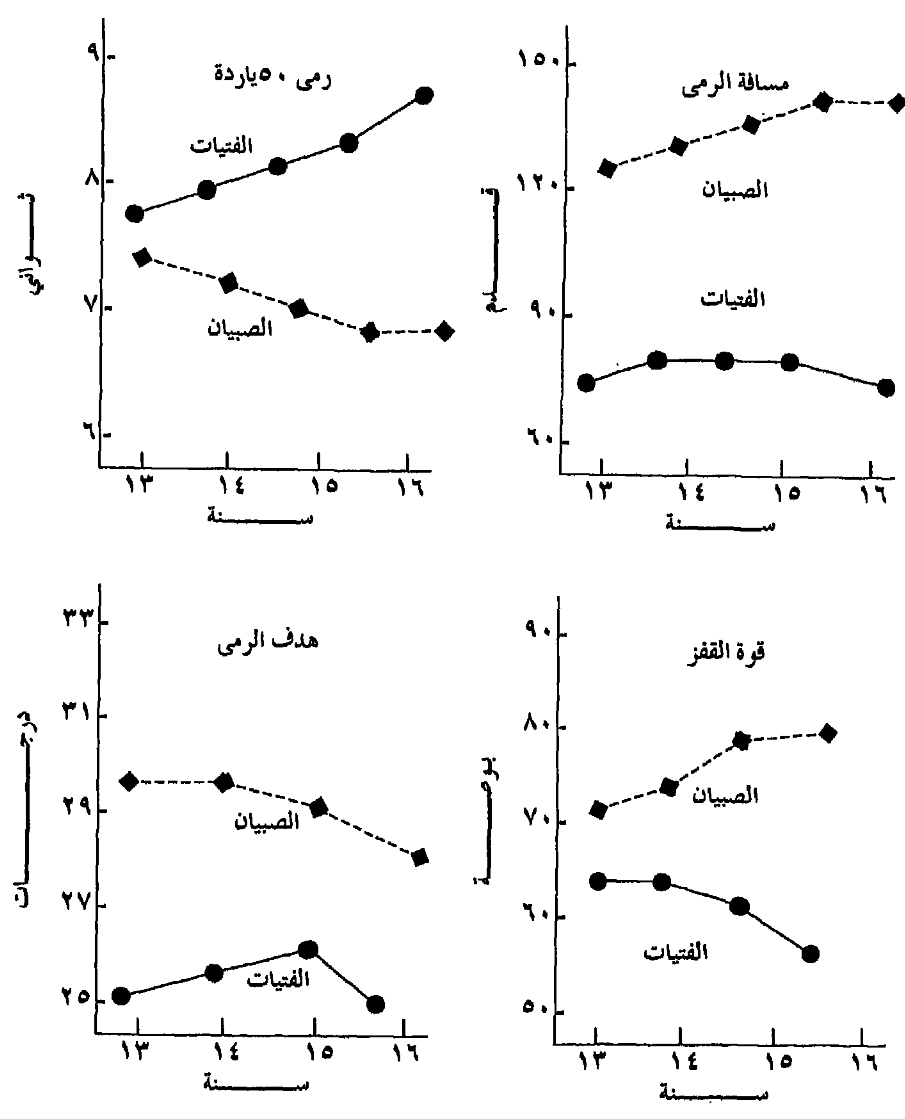
قام (Maccoby and Jacklin 1974) بتجميع عشرين دراسة حول الاختلافات بين الجنسين في تكوينهما من خلال النشاط الحركي الذى يعتمد على عضلات صغيرة وتبين أنه لا توجد اختلافات مميزة بين خمسة عشر من الدراسات التى غطت تشكيلة من الأعمار من عمر سنة وحتى ٢١ سنة وأشارت الخمس دراسات الأخرى إلى وجود فروق في صالح الفتيات .

وتقل الدراسات المقارنة فيما يختص بالاختلافات في المهارات الجسدية التى تعتمد على عضلات كبيرة . ونظريًا لا يجب أن يكون هناك اختلافات في مرحلة الطفولة لأن كلا الجنسين من نفس الطول ونفس الوزن تقريبًا ، ولكن الصبيان أكثر مهارة في الألعاب الرياضية ربما لأن رغبتهم في أن يتلاءموا مع الشكل الذكوري التقليدي مما يؤدي بهم إلى أن يحققوا النجاح في ذلك بحماس أكبر وبالرغم من اختلاف هذه الدوافع فإن الاختلافات بين الجنسين خلال فترة الطفولة ليست كبيرة .

ويوضح الشكل (١٥-٢) أداء المراهقين فى الاختبارات العضلية طبقًا لدراسة أجرتها (Anna Espenschode,1979) وقد أجرت عدة اختبارات عن المهارات الجسدية للمراهقين فى مدرسة بكاليفورنيا .

فالشكل الذى يوضح رمى ٥٠ ياردة وقوة القفز يظهر أن الإناث والذكور يتشابهون فى الأداء فى عمر ١٣ سنة ، ولكن مع تقدم العمر يتحسن أداء الذكور بينما يتدهور أداء الإناث ، ويمكن شرح ذلك بالفرق الكبير فى النمو العضلى الذى يمكن الصبيان من القيام بهذه المهارات بتفوق .

وفيما يخص مسافة وهدف الرمى يتضح تفوق الذكور فى عمر ١٣ سنة ، وخلال الثلاث سنوات التالية تزداد قدرتهم فى مسافة الرمى بينما لا تتغير قدرة الإناث .



الشكل (٥ ١ـ٢) أداء المراهقين في الاختبارات العضلية **(Espenschade, 1979)** .

هل ينضج الناس أبكر هذه الأيام ؟ :

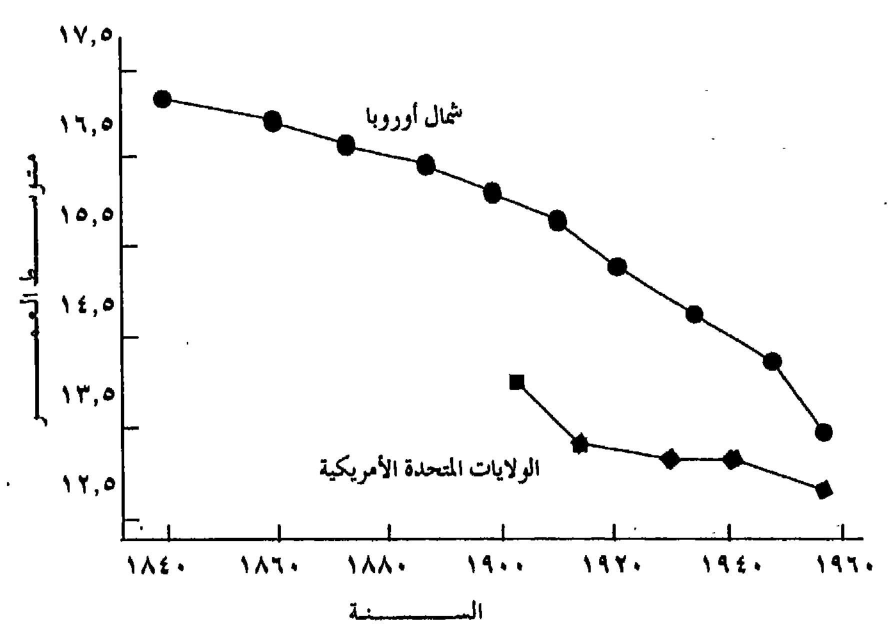
مـن الملاحـظ أن صغار السن هذه الأيام أطول من آبائهم عندما كانوا في نفس العمر . هـذا « الميل المادي » قد استمر لسنوات عديدة طبقًا للباحث (Tanner, 1970) الذي جمع

دراسـات سابقة عن النضج ، فمثلاً سنة ١٩٣٨ كانت الفتيات السويديات بعمر ١٨ سنة أطـول بخمسـة سنتيمترات مـن متوسـط الفتيات في سنة ١٨٨٣ . أما بالنسبة للصبيان من نفـس العمـر كـان الفـرق بحـدود ١٧ سـنتيمترًا (٣ بوصـة) . وكذلك كان متوسط أطوال طـلاب فرنسـا بعمـر عشـرين سنة في سنة ١٩٥٣ بحدود (نصف بوصة) أطول من الطلاب فى نفس العمر في سنة ١٩٤٣ .

وتُشير معلومات المركز الوطني الصحي إلى أن طول الشباب الأمـريكيين يزداد سنويًا مـنذ سـنة ١٨٧٦ ، فعنـدما كـان متوسـط الطـول لسن ١٨ سـنة (٦٥ بوصة) (١٦٢ سم) حسـب السـجلات العسـكرية . كان المتوسط خلال الستينات (١٩٦٠) حوالي (٦٩,٢ بوصة) أي (١٧٣ سم) ولكن يبدو أن هذا الاتجاه قد توقف فلم يعد يلاحظ زيادة مـنذ منتصـف الخمسينيات فكـان متوسـط ١٨ سـنة مـن العمـر للأمريكـيات بحدود (٦٥ بوصة) (١٦٢ سم) ولكن لا يمكن مقارنة ذلك مع أرقام القرن التاسع عشر .

يقـول (Tanner, 1970) يفسر أغلب الخبراء هذه التغيرات على أنها ناتجة عن التحسن العـام في مسـتوى التغذية . ويدعم هذا التفسير حقيقة أن زيادة الوزن يطلق اللحظة الحرجة للـبلوغ وفي الحقـيقة أن متوسـط الـوزن بحـدود (١٠٥ رطل) وعند هذا المتوسط من الوزن تـبدأ الـدورة لكـل الفتيات . القصيرات القامة والطويلات أيضًا في النضـج المبكر أو المتأخر على حد سواء (Fresch & Revelle, 1970) والغذاء الأفضل معني أيضًا بالأمر حيث يُمكن الفتيات من الوصول إلى الوزن الحرج وبالتالي تكون الدورة أبكر .

وحيـث يـبدو أن الغـذاء الجـيد يسـهل الـنمو فإن الضـغط العـاطفي يتدخل في ذلك وقـد أظهرت سجلات أطوال الأطفال الألمان أن الاتجاه المادي يشير إلى عكس الحالة خلال الحـربين العالمـيين ، ربمـا بسـبب الـتوتر أو سـوء الـتغذية أو كلـيهما . وبقـدر ما يكون الميل لـزيادة الحجـم في الـبالغ هـام يقـترح تانـر أن العـامل الوراثـي أيضًـا لـه دور بالإضـافة إلى تغذية الأفضل .



الشكل (١٥-٣) بلوغ الفتيات من ١٨٤٠ إلى ١٩٦٥ (Tanner, 1970) .

من المحتمل جدًا أن الطول سمة سائدة من الناحية الوراثية ، ويؤدى التزاوج بين العرقيات المختلفة إلى ظهور هذه السمة .

النضج المبكر والمتأخر :

يبدو أن هناك علاقات وثيقة بين النضج الجنسي وتطور الشخصية . وجدت بعض الأعمال المبكرة في (بيركلي) لدراسة النمو مثل التي قام بها (Harold, 1943) بعض الاختلافات المهمة بين الصبيان الذين ينمون مبكرًا أو متأخرًا . حيث يميلون لأن يكونوا طوال القامة وأكثر نموًا بالنسبة لأعمارهم وغالبًا ما يُختارون لوظائف قيادية ومسؤولة . وهذا الارتقاء إلى القوة قد يخلق مشاكل أخرى أكثر مما يمكن احتواءها .

ولكن في نفس الوقت الذي كان نمو المراهق يحاول التكيف مع الأبعاد الجسدية فإن متطلبات جديدة وحوافز جديدة يمكن أن تدفعه ليحقق مزايا أكثر مما يستحق . فهو قادر مثلاً على تعلم دور البالغ الكبير قبل أقرانه .

وبدراسة النضج المتأخر للصبي نجده متأخرًا عن أقرانه فعندما يكون في الخامسة عشر و السادسة عشر لا يكون قد دخل مرحلة البلوغ ، وقد يكون مرفوضًا من أقرانه ، بسبب حجمه الأصغر وضعف بنيته الجسدية ، حيث يكون غير قادر على المشاركة في الألعاب الرياضية القائمة على قواعد التكافؤ . لأن الإنجاز الرياضي ضروري للقبول من مجموعة أقرانه .

ويتفاعل بعض الصبيان الناضجين مبكرًا حسب حالة الوعي لديهم عن طريق الانسحاب وعدم التركيز . وبعضهم يصبح طامسًا لذاته ومطيعًا ويستمر البعض الآخر في اللجوء إلى ميكانزمات الدفاع ويعوض الشعور بالنقص بالنشاط الزائد أو العدائية أو السذاجة . وكما هو متوقع فإن هذا السلوك يعمق المشكلات بدلاً من القبول ، تظهر عدائية من قبل رفاق السن والبالغين مثله . وحتى أن هذا الانتباه السلبي له قيمة فسيولوجية فالأفضل بالنسبة لهم هو المهاجمة والانتقاد أكثر من التجاهل .

وافترضت بعض الدراسات السابقة أن البلوغ المبكر للفتيات قد يجعلهن أقل في المكانة ، ولكن الأبحاث اللاحقة (Mary & Paul, 1958) أشارت إلى أنهن أكثر شهرة من الفتيات المتأخرات في النضج . وقد لاحظ (Faust, 1960) أن الفتيات ذوات النضج المبكر قد صُنفت في مرتبة أقل في صفوف السنة السادسة ، ولكن تبين أنهن يعوضن خسارتهن عندما يصلن إلى المدرسة الإعدادية حيث يعوضن الخسارة وبعدها يدخلن الثانوية حيث يحصلن على مكانة أكبر .

المشاكل الصحية :

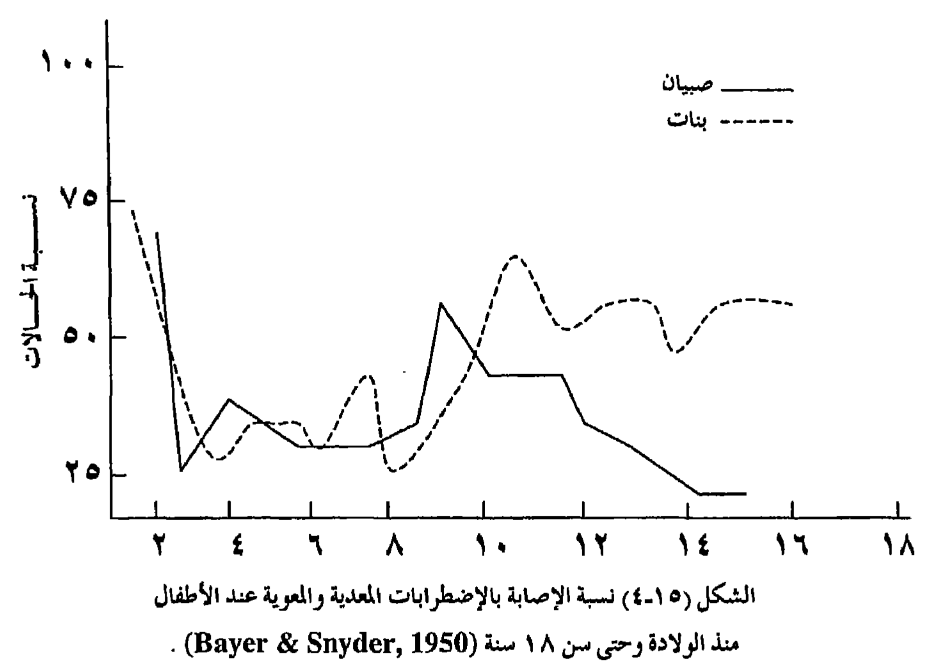
لاحظنا في الفصل الثامن أن نسبة الإصابة بالأمراض المختلفة تتقلص بشكل حاد في مرحلة ما قبل الدراسة وتستمر في الأفول حتى المراهقة . إن هذا هو الاتجاه العام السائد، ولكن هناك بعض الاستثناءات حيث تزداد أمراض الجهاز الهضمي ومنطقة الحوض خلال مرحلة الطفولة المتوسطة و تصل حدها الأعلى عند الصبيان بعمر ١٠ سنوات ثم تبدأ بالانحدار إلى عند عمر ١٦ سنة ، وتحدث الأعراض من هذا النوع وبشكل غير منتظم عند الفتيات أيضًا وتصل إلى حدها الأعلى بعمر ١١ سنة ثم تنحدر قليلاً ثم تعود إلى الارتفاع حتى عمر ١٨ سنة .




ماری جونس وهارلود جونس شاركا لعدة سنوات فى معهد النمو الإنساني التابع لجامعة كاليفورنيا في بيركلي والذي أصبح فيما بعد معهد رفاهية الطفل وأبحاثهما عن النضج المبكر والمتأخر للمتأخر كان ضمن حقل التطور السيكولوجي وتبدو ماري جونز أسفل الصورة مع حفيد لها



ويبين الشكل (٤-١٥) أن الأطفال من المرحلة الوسطى يصابون بالحساسية أكثر من الصبيان في الجهاز الهضمي ومنطقة البطن ، وقد يكون ذلك بسبب عوامل نفسية مثل الإحباطات العاطفية ، وكثيرًا ما يتورط الصبيان في هذه المرحلة في مشاكل وحوادث ومعاناة وكسر للأطراف وما شابه ذلك . ويملك كل جنس مخرج وقت التعرض للضغط .



الشكل (٤-١٥) نسبة الإصابة بالإضطرابات المعدية والمعوية عند الأطفال منذ الولادة وحتى سن ١٨ سنة (Bayer & Snyder, 1950) .

وفي استطلاع عن صحة المراهق ومشاكله من خلال وزارة الصحة الأمريكية (١٩٧٥) تبين أن نصف الصغار يشتكون من حب الشباب أو الأرق أو العصبية التي يحتمل أن تنتج عن اضطرابات عاطفية من خلال ما يسمى (مرحلة عواصف وعواطف) .

وتبين أن ٢٤٪ من المراهقين أقل من الوزن الطبيعي وأن ٢٠٪ أكثر من حجمهم الطبيعي . فإن مشاكل الصحة أكثر حدة خلال المراهقة منها خلال الطفولة أو الأطفال الأصغر الذين يهتم الأهل بهم بجدية زائدة عن اللزوم .

النمـو المعـرفي

مفاهـيم بياجيه :

خـلال مرحلة ما قبل العملية يفكر الطفل بمعاني الأشياء والأشخاص ويختبرهـم ، وبعد عـدة سـنوات عـندما يكـون في المدرسـة الابتدائـية يـنمي القـدرة عـلى الـتعامل مع المفاهيم والعمومـيات ، ويكـون بإمكانـه أيضًـا أن يفكـر في خصـائص الأشياء كما في العلاقات بين الأشياء وبين الأفراد على حد سواء .

والمـرحلة التالـية هـي العملـية والشـكلية وتـبدأ بشكل متميز قبل سن البلو غ . فتبدأ بمـرحلة التنظـيم ثـم ربما بسن ١٥ سنة تأتي مرحلة إنجاز . وفي تفسيرها لنظريات بياجيه عن المراهق ذكرت (Edith, 1975) ثمان أنواع من النمو نتيجة لعملية التفكير للمراهق :

١- الـربط بـين المـتغيرات : يتضمن هذا المفهوم عملية منظمة عامة بحيث يمكن استعماله في توليـد المفاهيم عن كل الأزواج لكل اندماج حاصل مثل دمج الألوان والتغيير والتنو ع في الانتظام أو تجميع النوعيات أو المشاريع .

٢- التناسب : وهـو القـدرة عـلى الـتعامل مع المساواة بين اثنين من العناصر أو (الأعراق) كما في إدارة تجربة متوازنة أو حل لمعادلة .

٣- التنسيق : بين نظامين .

٤- التعادل الآلي : وهو مبدأ المساواة للفعل ورد الفعل وهو مفهوم متعلق تمامًا بالتناسب .

٥- الاحتمالية .

٦- الترابط

٧- التعويض المضاعف : وهو نوع معقد من الحفظ يتضمن ثلاث أبعاد .

٨- أشـكال مـتقدمة من الحفظ : ولهذا التجريد مثل الخمول والقوة الدافعة والطاقة مفاهيم تصل إلى ما خلف الملاحظات التجريبية السريعة .

والتجربة الأساسية التي استعملها (Piaget, 1958) من اجل تقرير إذا ما كان المراهق قد وصل إلى مرحلة العمليات كانت عملية يُعرض فيها على الشخص ٤ أوعية زجاجية فيها سائل لا لون ولا رائحة له ، وزجاجة مع قطارة للتنقيط . وقبل أن يصل الشخص يحضر الباحث كوبين زجاجيين أحدهما يحتوي مزيج من السوائل الموجودة في الوعاء الأول والثالث ، والآخر يحتوي سائل من الوعاء الثاني .

يعرض الباحث على الأشخاص أنه عندما ينقط من الزجاجة على أحد الأكواب تصبح محتوياته صفراء ، فإذا نقط في الكأس الثاني تظل المحتويات بدون لون . وإنها مهمة الشخص تكرار إنتاج اللون الأصفر من السوائل في الأوعية الأربعة والزجاجة ذات القطارة .

يمكن هذه المسألة أن تحل بواسطة التجربة والخطأ وإذا استمر الشخص في العملية وتذكر ما يفعل ويكون لنفسه نظرية تمكنه من إعادة إنتاج اللون مرة أخرى . والأطفال في مرحلة العمليات المادية يمكنهم حل المشكلة وإعادة إنتاج السائل عندما يُطلب منه ذلك على هذا الأساس .

إنه من الواضح أن عملية التفكير الموجودة في العمليات الشكلية معقد وتجريدية . ويقول (John Flavelle, 1963) أن ذلك هو الأساس للتبرير العلمى .

وقد تبين أن ربع المراهقين وثلث مجموع البالغين فقط يقدرون على الوصول إلى مرحلة العمليات الشكلية (Kuhn et al, 1977) ، وقد اعترف (Piaget, 1972) باحتمال أن يكون الأفراد غير قادرين على الإنجاز للعمليات الشكلية . ولكنه يفضل أن يعتقد أن الناس مع ذلك يصلون إلى تلك المرحلة بطرق ملائمة لمشيئتهم وتخصصهم المهنى ويعتقد أن الاختبارات التى يقترحها قد تكون غير ملائمة للاستعمال العام وأنه يجب اكتشاف اختبارات أكثر بساطة .

وقد استنتج (Neikman, 1975) أن المرحلة ليست شيئًا يمكن الوصول إليه من قبل الأفراد جميعًا ، وقد لا تكون حتى ثابتة داخل الفرد عبر السنين ، أي أنه من الممكن

للمراهق أن يؤدي عند مستوى المرحلة الشكلية حينما يكون في دورة تعليمية جيدة في الفيزياء أو الكيمياء ، ولكن بعد عدة سنوات قد ينسى كيف يستعمل السبل المنطقية التي وظفها في دورته العلمية ، وهكذا يرتبك عندما يحاول القيام بإيجاد حلول المشاكل اليومية والمتطلبة لتحليلات منطقية مُستنتجة بعناية .

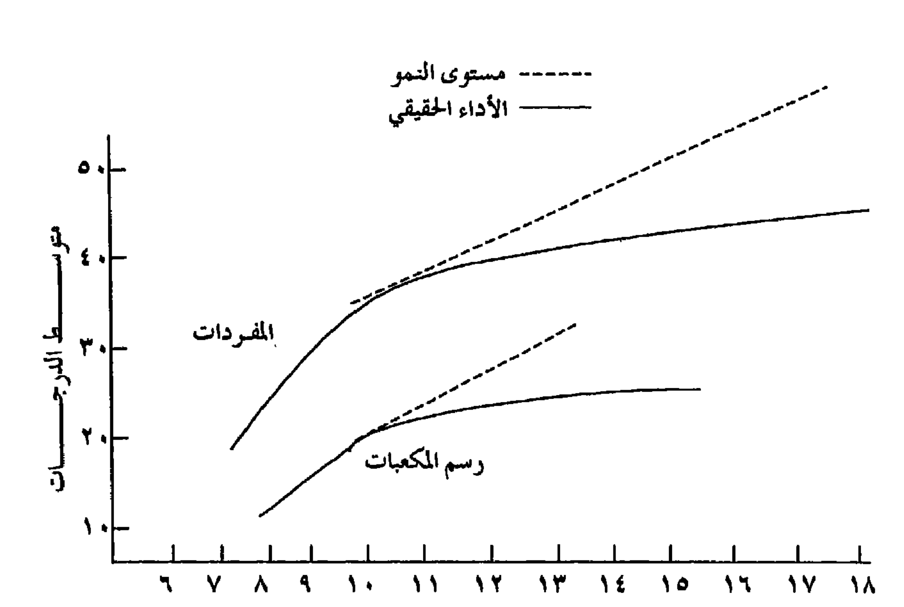
النمو العقلي :

ما الذي يحدث عندما يصل الطفل إلى سن البلوغ ؟ هل تستمر القدرات العقلية في التزايد أم تتوقف ؟ لقد استخلص (Terman, 1937) أنها تتراجع بشكل مهم قائلاً أن « المكتسبات السنوية تبدأ بالانحسار بعد سن الثالثة عشرة وعند بلوغه السادسة عشرة من العمر تصبح تقريبًا صفرًا » . وعند وصف معايير اختباره ستانفورد بينيه للذكاء يذكر بأن العمر العقلي بعد سن ١٥ سنة شيء مصطنع ، وأن المعايير بالنسبة لسن ١٥ يجب أن تُستعمل عندما يكون الفحص معطى لأشخاص بسن ١٦ سنة أو أكثر .

وهذه المواصفات تؤدي إلى افتراض أن النمو العقلي يتوقف عند سن ١٥ سنة . إنه من المشكوك فيه أن يوافق ترمان على أكثر من التفسير الحرفي ، ولكن في هذا الوقت كان مهتمًا بقياس ذكاء الأطفال أكثر من اهتمامه بالأشخاص في مرحلة المراهقة وما ورائها .

وأكدت الأبحاث الإضافية حول الموضوع أن بعض المظاهر للقدرات العقلية قد تزداد لعدة سنوات وليس فقط خلال مرحلة البلوغ . ولكنها قد تتفاعل مع عمر الإنسان . وقد استعمل مقياس ويكسلر للذكاء حيث يعتقد أنه أكثر ملاءمة من مقاييس ستانفورد بينيه في برهنته للنمو العقلي في المراهق والبالغ .

يمثل الشكل (٥-١٥) بعض المعلومات من مسح لوزارة الصحة الأمريكية فنلاحظ أولاً أن الانطباع المكتسب من ستانفورد ـ بينيه لم يعد صالحًا . ذلك أنه يوجد نمو عقلي ما بعد سن ١٥ سنة .



الشكل(٥-١٥) متوسط درجات الأطفال والمراهقين في رسوم المكعبات والمفردات ضمن اختبارات مبدئية على مقياس ويكسلر لذكاء الطفل (عن وزارة الصحة الأمريكية ١٩٧٣) .

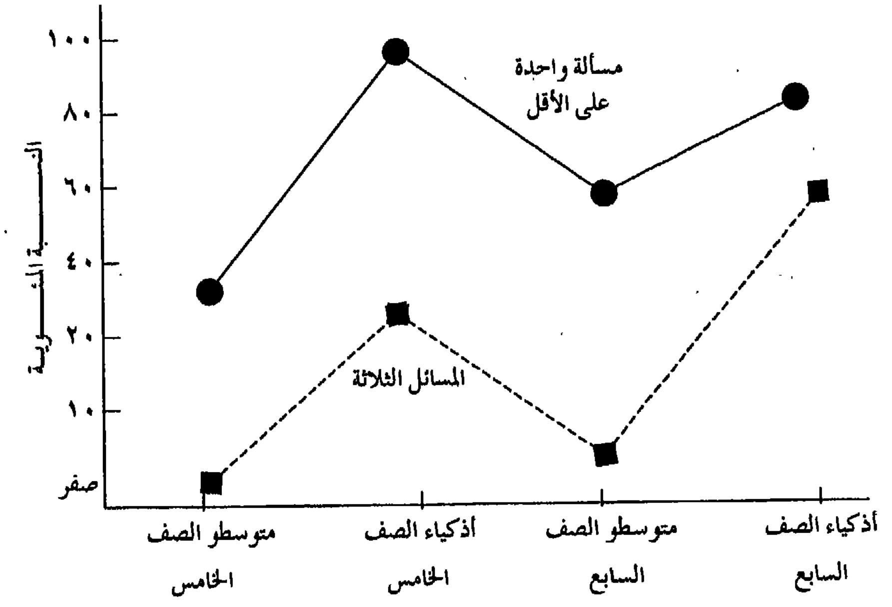
وهناك بعض التأكيدات من ويكسلر عن النمو العقلي حيث يبدأ بالأفول عن سن ١٣ سنة . ومن أجل إظهار التأثير يظهر الخط المنقط النمو العقلي من عمر ٦ إلى ١٢ سنة وكيفية ظهوره إذا استمر على نفس الوتيرة حتى سن ١٨ سنة حيث أن المعلومات الموضحة عن النمو العقلي تستمر من خلال فترة العمر بكاملها . ويبدأ ذلك النمو بالتراجع بين ١١ و١٢ سنة في اختبار المفردات ورسوم المكعبات .

ولاحظنا أن للنضج المبكر ميزة على النضج المتأخر ، حيث يصبح الأطفال أكثر شعبية وأكثر ثقة بالنفس وعلاقاتهم أفضل مع أهلهم . وتشير دراسة (Deborah, 1976) إلى أن النمو المعرفي لهذه المجموعات قد يختلف أيضًا . وقد عُرضت مجموعة من الاختبارات غير الشفهية على الناضجين باكرًا والمتأخرين في النضج من كلا الجنسين فوجدت أن الناضجين مبكرًا قد أدوا الاختبار أفضل في الشفهي ، بينما المتأخرين قد أدوا أفضل بغير الشفهي ، وهذا اكتشاف مهم حيث يقوم الأطفال بالدور الاجتماعي اللغوي أكثر من الدور غير الاجتماعي في عمر مبكر .

العمليات الرسمية وقياس الذكاء :

لا يهتم بياجيه بعمر الطفل وبالتالي لا يهتم بسرعة وصول الأطفال إلى مرحلة العمليات الذهنية عن طريق اختبارات الذكاء . ولكن علماء النفس المهتمون بنمو الطفل يبدون شغفًا بمعرفة مدى الارتباط بين عمر الطفل وقدرته على العمليات الذهنية . فهم يعتقدون أن وجود علاقة إيجابية ستدلنا أكثر على صلاحية اختبارات الذكاء ، وكما لاحظنا فليس كل المراهقين أو حتى البالغين يحققون مرحلة العمليات الذهنية ، والسؤال المطروح هو قدرة اختبار الذكاء على توضيح الاختلافات بين أولئك الذين يحققون العمليات الذهنية وأولئك الذين لا يحققونها .

وقد أجرى (Keating 1975) دراسة على تلاميذ الصف الخامس والسابع الأذكياء ومتوسطي الذكاء ، بواسطة اختبار الورقة والقلم ، حيث اختُبروا بشكل فردي على ثلاث عمليات شكلية لبياجيه حسب الشكل (١٥-٦) وتبين أن نسبة عالية من التلاميذ الأذكياء قادرين على حل المشكلات بصورة مرضية . مستعملين قدرتهم في إنجاز العمليات الذهنية على أي واحدة من المهمات الثلاث كمقياس . بينما تمكن ٣١٪ من معتدلي الصف الخامس و ٦٢٪ من معتدلي الصف السابع من ذلك .



الشكل ١٥-٦: نسبة تلاميذ الصف الخامس والسابع الذين يحققون العمليات الذهنية في واحدة على الأقل من مسائل (Piaget) أو على كل المسائل الثلاثة (Keating, 1975)

وتبين أن ٢٣٪ من المتوسطين بالصف السابع قادرون على مطابقة هذه الثوابت بينما ٤٧٪ من أذكياء الصف الخامس و٦٢٪ من أذكياء الصف السابع كانوا قادرين على فعل ذلك .

إن التنوع الكبير في القدرة على العمليات الذهنية في مرحلة ما قبل المراهقة ومرحلة المراهقة قد اتضحت من تفوق أذكياء الصف الخامس على متوسطى ذكاء الصف السابع فى القدرة على العمليات الذهنية رغم أن طلاب الصف الخامس كانوا أصغر بعامين على الأقل .

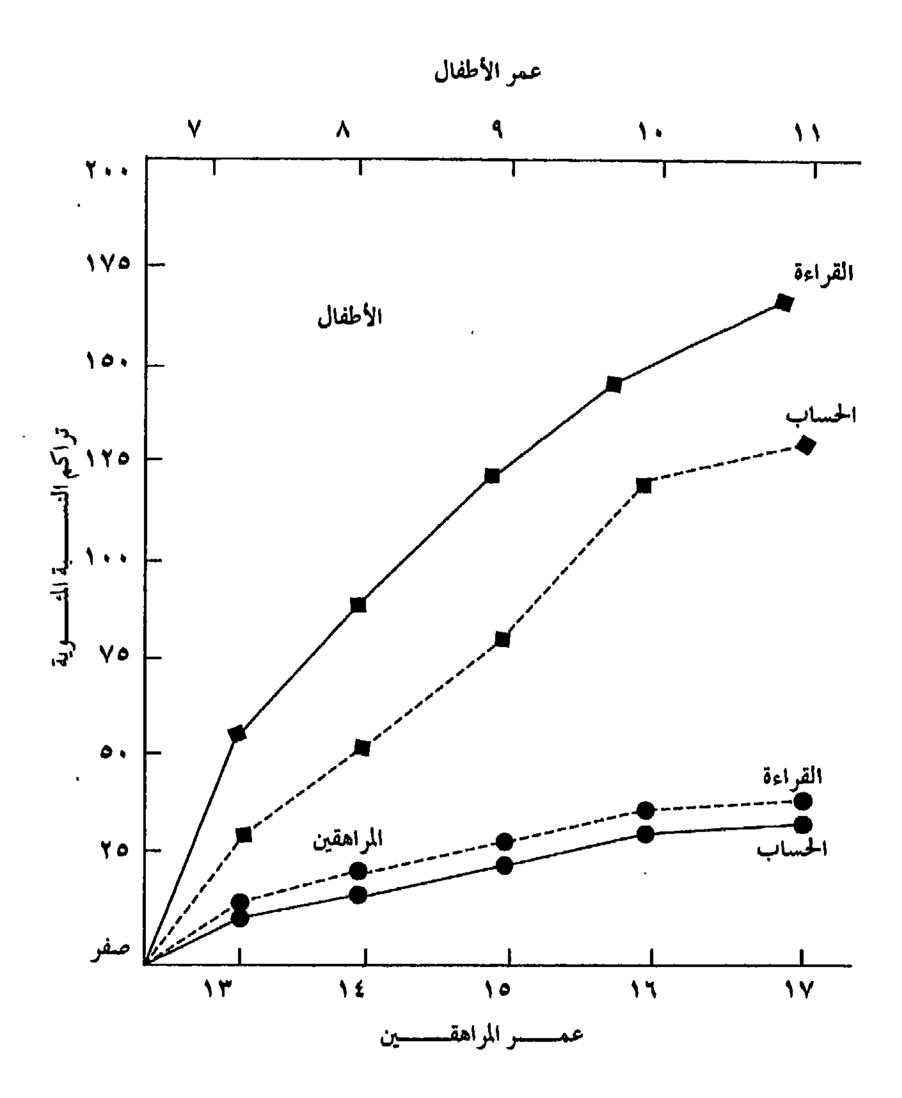
وقد اكتشف (Neimark, 1975) أن نتائج الاختبار حين تُرجمت إلى أعمار عقلية اثبتت علاقة موجبة مع قدرة المراهقين على إشهار قدرة التحكم فى العمليات الذهنية .

التعليم والإنجاز المدرسي :

يحتل النمو في التعليم مكانته خلال السنوات المتوسطة لمرحلة الطفولة ، وهذه الدرجة من الازدياد تصبح أكثر بطئًا خلال مرحلة المراهقة ويوضح (الشكل ١٥-٧) الاختلافات في القراءة وإنجازات الحساب المكتسبة خلال فترتين من النمو من معلومات جُمعت بواسطة المركز الوطني للإحصاءات الصحية (خدمة وزارة الصحة للولايات المتحدة ١٩٧١ - ١٩٧٤) على ١٤٠٠٠ طفل ومراهق .

ويوضح الشكل (١٥-٧) نسبة الزيادة التراكمية في الحساب والقراءة التي أداها الأطفال المراهقون بأعمار مختلفة عندما قورنت مع الاختبار الأدنى للأشخاص عند بداية الفترة .

ويوضح الشكل أن الأطفال يقومون باكتساب سريع في القراءة أولاً ، وأن المكتسبات في الحساب أقل ولكنها أبقى وأثبت .



الشكل (١٥-٧) تراكم النسب المتزايدة في القراءة والحساب في درجات الاختبار خلال الطفولة الوسطى والمراهقة (وزارة الصحة الأمريكية ١٩٧١-١٩٧٤) .

والمكتسبات بالنسبة للمراهقين في مهارتي القراءة والحساب صغيرة نسبيًا على اسس من سنة إلى سنة . وهناك تصاعد خفيف في (منحنى النمو) بين الأعمار ١٥ و١٨ سنة .

هل يتعلم الأطفال الصغار أقل هذه الأيام ؟ :

في السنوات الأخيرة وبالرغم مما سبق من معلومات فإن الصورة قد تغيرت حيث أن التلاميذ متوسطي الذكاء اليوم ينجزون أقل بقليل من المستوى العلمي المطلوب . وهكذا فإنهم يتهيئون بدرجة أقل لدخول الجامعات مما كان عليه الوضع قبل ١٠ سنوات .

فمثلاً أشار (Munday, 1976) إلى أنه قد حدث هبوطًا عامًا فى القدرة على الإنجاز لتلاميذ الصف الرابع فى ثمان مدارس بأيوا فى الفترة من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٥ ، وهذا الهبوط يتناقص مع ارتفاع كبير بين عامى ١٩٥٥ و ١٩٦٠ وارتفاع صغير بين عامى ١٩٦٠ و ١٩٦٥ ، ويوضح ذلك أن الأطفال والمراهقين لم يتلقوا التعليم المناسب حاليًا كما كان الوضع قبل الستينات .

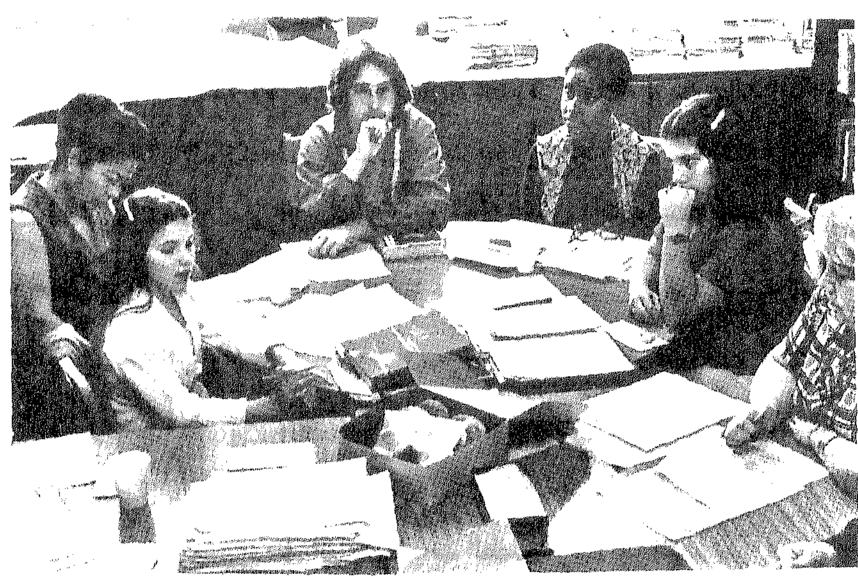
ومما يبعث على الأمل أن نتائج الأطفال الذين يبلغون التاسعة من العمر فى عام ١٩٧٤ كانت أفضل بكثير من نتائج ١٩٧٠ ، ولم يتحقق زيادة إحصائية فى الدرجات عمومًا ولكن نسبة أوراق الإجابة الضعيفة انخفضت من ٢٣٪ إلى ١٦٪ أيضًا .

وأجريت أبحاث (Robert Zajon, 1976) بخصوص العلاقة بين درجات الذكاء وحجم العائلة ، وتبين أن الذكاء العالي المستوى يرجع إلى حجم المشاركة لكل طفل من العائلة والثقافة البيئية للطفل . وإلى الانتباه الأكبر والحافز الثقافي وأداءه في المقاييس المعرفية .

وللأطفال الأبكر في الولادة امتياز على أخوتهم بسبب تمضية سنواتهم الحرجة والمبكرة في بيت أقل ازدحامًا حيث يحصلوا نسبيًا على انتباه أكثر من قبل والديهم .

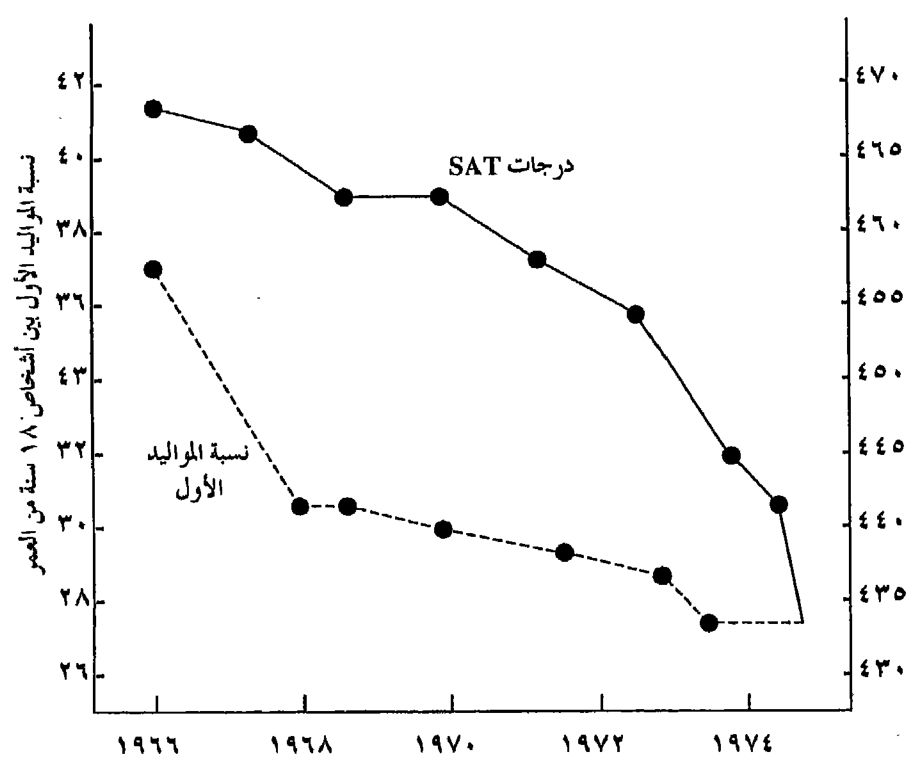
لقد توصل (Robert Zajon) إلى تحليل مهم والذي قدمه كشرح ممكن للتراجع في امتحان القبول بالكلية. وقد استعمل النسبة المئوية للمولود البكر (الأول) في المتقدمين لاختبار (SAT) فوجد أنه في العائلات ذات الطفلين ٥٠٪ هم المولودين الأوائل ولكن في العائلات المكونة من خمسة فقط ٢٠٪ هم المواليد الأوائل ، وهكذا فكلما كان حجم العائلة كبيرًا كلما كانت نسبة المواليد الأول أقل آليًا .





إن انفتاح المدارس وتساهلها هذه الأيام حسبما يقول البعض يفسر التدهور في درجات امتحانات القبول في الجامعات وقد بحث البعض هذا الموضوع ولكن الدرجة الكبيرة في الانفتاح أدت إلى علاقات حميمة جدًّا بين المراهقين والأساتذة وكذلك مع الأهل الذين يساهمون بآرائهم ونظرياتهم من أجل حلول للمشاكل العامة .

ويشير الشكل (١٥-٨) إلى العلاقة بين حجم العائلة ودرجات (SAT) . والتسجيل الأدنى في الرسم البياني يمثل النسبة المئوية للمواليد الأول من بين الذين يحصلون على (SAT) خلال السنوات (١٩٦٦ - ١٩٧٤) وحين ينحدر هذا الخط بشكل حاد فإن العائلات الأمريكية تتزايد في الحجم خلال السنوات وتبين أن ٣٧٪ ممن بعمر ١٨ سنة عن اختبار (SAT) سنة ١٩٦٦ كانوا مواليد أول . بينما أقل من ٢٧٪ من الذين أخذوا الاختبار سنة ١٩٧٤ كانوا مواليد أول . وبقدر ما كان الأطفال الذين نموا في عائلات كبيرة وبيوت أكثر ازدحامًا يتلقون رعاية أقل نسبيًا مما يعنى أن حجم العائلة والتجمهر قد يكون عاملاً مسببا في ظاهرة اختبار درجات السقوط .



الشكل (١٥-٨) معدل الدرجات الشفهية للمراهقين الين حصلوا على **(SAT)** منذ ١٩٦٦ وحتى ١٩٧٤ مضافًا إليه المواليد الأول ذوي ١٨ سنة لنفس السنوات **(Robert Zajon, 1976)** .

وذهب (Robert Zajon) إلى أبعد من هذا الحد حيث أن حجم العائلة الأمريكية ظل يكبر خلال ١٩٦٢ ولذلك تنبأ بأن تستمر درجات (SAT) بالسقوط بوصولهم إلى النقطة السفلى حوالي ١٩٨٠ حيث مواليد ١٨ سنة في سنة ١٩٦٢ يأخذون (SAT) ، وحيث بدأ حجم العائلات تصغر مرة أخرى بعد ١٩٦٢ ، تنبأ أيضًا أن يكون تسجيل أرقام (SAT) منذ ١٩٨٠ وصاعدًا مرتفعًا ، والتحسينات بين ١٩٧٠ و ١٩٧٤ في قدرة الأطفال بعمر ٩ سنوات على الكتابة التى أشرنا سابقًا تدعم نظرية (Robert Zojon) لأن هؤلاء الأطفال قد وُلدوا سنة ١٩٦٥ أي بعد أن بدأ الحجم العائلي بالتراجع .

التقييم الأخلاقي

فى هذا الجزء سوف ندرس الأبحاث المهتمة بقدرة المراهق على التحليل والتقييم الأخلاقي مع مناقشة المواضيع المرتبطة بها ذات الأهمية في توافق مع المجتمع . وسوف نسلط الضوء على مراحل (Kohlberg 1963) عن التطور الأخلاقي والذي نمثله في الجدول (١٣-١) في الفصل (١٣) .

في السنوات المبكرة للمراهقة نجد أن بعض الصغار لا زالوا في المستوى الأول لمرحلة (Kohlberg) ولكن الأغلبية على المستوى الأخلاقي التقليدي ، يمثل المستوى الثاني مستوى (الطفل الجيد) و (البنت الحلوة) أو مرحلة الضبط والربط ، يمثل المستوى الثالث مرحلة القيم بالالتزام الأخلاقي على المستوى الاجتماعي والجامعي .

الآراء الأخلاقية للمراهقين وأهلهم :

لقد لاحظنا سابقًا أن بعض البالغين لا يصلون حقيقة إلى مرحلة العمليات الذهنية ، وقد قام (Holstein 1972) بمسح عن المراهقين الذين كان عمرهم ١٤ سنة وآبائهم وأمهاتهم من أبناء الطبقة الوسطى ويعيشون فى سان فرانسيسكو ، وكما يتضح من الجدول رقم (١٥-٢) فإن ثلث الآباء وربع الأمهات فقط يصلون إلى المستوى الثالث (العمليات الذهنية) . كما لم يكن أى من الآباء والأمهات فى المستوى الأول بينما كان

خمسا الأطفال عند هذا المستوى . لقد تشابه أغلب أفراد العينة من المراهقين والراشدين فكانوا عند المستوى الثاني . وقد وجد هولشتين بعض العلاقات بين الأهل والأطفال في الحكم الأخلاقي ، وأكثر الأطفال الذين كانوا عند المستوى الأول كانوا من عائلات حيث الأم والأب على المستوى الثاني والعائلات التى كان الوالدين على مستوى الثالث لم يكن هناك وجود لطفل بالمستوى الأول وكان طفل واحد حتى على المستوى الثالث .

الخبرات التعليمية والتقييم الأخلاقي :

اكتشفت (James Rest, 1975) التغييرات المتواجدة في الفكر الأخلاقي خلال المراهقة وأجرى دراسة عن تصرفات تلاميذ المدرسة الإعدادية وتلاميذ المدرسة الثانوية العليا والقانطنين في (منيسيوتا) ، وقد تم اختبارهم سنة ١٩٧٢ ثم سنة ١٩٧٤ وتبين أن ٥٨٪ منهم قد حركوا مقياس التطور الأخلاقي صعودًا من المستوى الثاني إلى المستوى الثالث على سبيل المثال وأن ٩٪ قد حركوا المقياس نزولاً .

مراحل الأحكام الأخلاقية	الوالدان		الأطفال	
	الأمهات	الأباء	الفتيات	الصبيان
المستوى ١ :				
المرحلة (١) للعقاب والطاعة .	٠	٠	٣	٤
المرحلة (٢) للنسبية الأدواتية .	٠	٠	٣٤	٣٣
المستوى ٢ :				
المرحلة (٣) (ولد شاطر) (بنت حلوة) أخلاقيًا .	٤٥	٦	٤١	٣٨
المرحلة (٤) العدالة والنظام.	٣٢	٦٢	٢١	٢١
المستوى ٣:				
المرحلة (٥) العقد الاجتماعي .	٢١	٢٦	٠	٤
المرحلة (٦) الأسس الفردية .	٢	٦	٠	٠

الجدول (١٥-٢) نسبة الوالدين من الطبقة العليا والمتوسطة ومراهقيهم من الأطفال المصنفين حسب حدود فهمهم للعدالة الأخلاقية (Holstein, 1972) .

وفي سنة ١٩٧٤ طلب من الأشخاص أن يحددوا الخبرات التي كان لها أكبر الأثر على تفكيرهم خلال السنتين الأخيرتين ، وقد ذكر المجيبون أنواعًا مختلفة من الخبرات مسجلة أسفل (كلما ذكر الشخص أكثر من خبرة فإن النسبة المئوية تزداد لأكثر من ١٠٠) .

- التعليمات الذهنية في القراءة تقود إلى معرفة متسعة من أحداث العالم وشؤون العالم وما شابه (٥٧٪) .
- العلاقات الاجتماعية الجديدة والخبرات لعالم اجتماعي متسع (٤٧٪)
- مسؤوليات « عالم حقيقي » جديد مثل الوظيفة والزواج والعائلة وتدبير المال (٤٠٪)
- النضج والسن والإحساس « بدأ يتنامى » (١٦٪)
- الانخراط في المجتمع بشكل مباشر أو بشؤون العالم . أي أول تجربة شخصية بالمقارنة مع الثانوية ، هناك خبرات تجريدية من الدرجة الأولى (١٥٪)
- تجربة دينية (٣٪)
- لا تغير في التفكير عبر السنتين الماضيتين (٢٪)



الشخص الواصل للمرحلة السادسة في التطور الأخلاقي يمكنه التصرف على أساس المباديء الفردية وعند هذه المرحلة يمكننا أن نجد حب الآخرين غير المشروط كما هو واضح من طريقة الفتاة التي تقوم بالمساعدة على إنقاذ طيور البحر التي التصقت ببقعة زيت في البحر .

يمكن ملاحظة ارتباط الخبرة الجامعية مع المتغيرات في الحكم الأخلاقي في الدرجة الأولى وهي أكثر احتمالاً لأن تواجه بواسطة الأشخاص من صغار السن الذين يدخلون الجامعة أكثر ممن يجلس في البيت ؟

وتتوافق اكتشافات رست مع الدراسات التي توضح أن الأشخاص الذين يدخلون الجامعة يحصلون على تغيرات مميزة في التصرفات والقيم .

حينما نقوم بتحليل أنواع القرارات التي تتخذ عند كل مستوى حسب مخطط (Kohlberg) للتطور الأخلاقي نلاحظ أن لكل مرحلة تالية متطلبات عقلية أكبر من المرحلة التي سبقتها . ولهذا فيمكن لنا أن نتوقع أن المراهق الذي ينمو في البيت حيث تدعم المفاهيم وتوطد سوف يكون على مستوى عال من الحكم الأخلاقي أكثر من المراهق الذى ينمو فى بيت يتركز على اهتمامات مادية مباشرة ومحسوسة .

هذه الإمكانية قد اكتشفها (Eugene, 1969) الذي وظف وجهة نظر كوهلبرج والمبرمجة لأجل دراسة القيم الأخلاقية المراهقين السود والبيض ، من الذكور والذين صُنفوا على أساس العمر ومستوى الذكاء، ولم يجد (Eugene) اختلافات عرقية في مستوى التطور الأخلاقي ، ولكنه اكتشف ان الصبيان الذين أكملت أمهاتهم الدراسة الثانوية يتفاعلون اخلاقيًا بأداء عال أكثر ممن لم تكمل أمهاتهم المرحلة الثانوية .

القوانين والنظم والتقييم الأخلاقي :

من المحتمل أن يكون الحكم الأخلاقي الذي نعنيه شيئًا قريبًا من وجهة نظرنا تجاه النظام الاجتماعي والطريقة التي تتفاعل بها العلاقات الاجتماعية .

لقد أجرى (Adelson et al, 1969) دراسة على المراهقين وإدراكهم بواسطة سؤال عينات منهم بعمر ١١ و ١٣ و١٥ وحتى ١٨ سنة أن يتخيلوا أن ألفًا من الناس يهاجرون إلى جزيرة في المحيط الهادي من أجل إنشاء مجتمع جديد ، وكانت توجه إليهم أسئلة عن نوع السياسة والقرارات الاجتماعية التي ستتخذها المجموعة ـ الوهمية المهاجرة ـ وقد طلب منهم أن يبرروا إجاباتهم .

واجه الأفراد الأصغر سنًا صعوبة في التعامل مع المبادئ اساسية ، فبدوا غير معنيين بالمتطلبات الاجتماعية والتي تخدمها القوانين والنظم . أي أنهم لم يعطوا أي فكرة عن إمكانية الحصول على نتائج أو إذا ما كان القانون يمكن تدعيمه أو تأييده .

ولا يمكن للمراهق الصغير السن أن يعتبر أي قانون خاطيء أو لا معنى له أو غير عادل . فقد افترضوا بأن المجتمع ومؤسساته مفيدة وأن القوانين وضعت لأسباب كافية ومنطقية وأن تحري الجريمة والتوقيفات والعقاب سوف يجرى دائمًا بطريقة عادلة .

أما الأكبر سنًا فلم يكونوا أكثر مثالية من الصغار ولكنهم كانوا أكثر واقعية وأكثر وعيًا لما يقدرون أولا يقدرون على إنجازه بواسطة القوانين والنظم ، وأكثر الأحيان وصفوا القوانين بأنها ذات قيمة اجتماعية . وأكثر من ذلك فإن وجهة نظرهم الاجتماعية عندما يناقشون اقتراحًا للقانون يتذكرون ما إذا كان له تفسير آخر غير ما تراه العين .

وقد بنيت أفكار الأكبر سنًا على الانتقال من النظرة الأخلاقية الضيقة إلى الممارسة المنطقية بين سن ١٣ و١٥ سنة . وكمثال فإن مناقشة السؤال :

ما هو هدف القوانين ؟ يظهر هذا الانتقال في طريقة التفكير :

<u>السن (١١)</u> : حسنًا لا أحد سيقاوم لأن عندهم قانون فلن يحاولوا خرقه وإيذاء أنفسهم .

<u>السن (١٣)</u> : يمنع الناس عن فعل ما لا يجب أن يفعلوه مثل القتل وغيره ، في المدينة يمنعون عن الإسراع بالسيارة وما شابه ذلك .

<u>السن (١٥)</u> : نريد أن نحيا في أمان وحرية .

<u>السن (١٨)</u> :أن الهدف الأساسي هو وضع سلوك ثابت للناس وأن يعيش الناس مع بعضهم البعض بسلام وتناغم متبادل .

إجابـة سـن ١١ تـبين أنـه يتفاعل مع المستوى الأول ، وإجابة سن ١٣ و١٥ سنة تبين أنهمـا يـتفاعلان مـع عـلى المسـتوى الـثاني ، بيـنما إجابة سن ١٨ مع الإشارة إلى الميل تجاه الاتفاق الاجتماعي فمن الواضح أنها تتفاعل مع المرحلة ٥ من المستوى الثالث .

القدرة المعرفية والتقييم الأخلاقي :

تتضح العلاقة بين القدرة المعرفية والتقييم الأخلاقى فى الدراسة لتلاميذ المدرسة العليا لسؤال عـن القـانون ، فالأفـراد الذين كانوا فى المستويات الأقل يوافقون على أن للبوليس الحـق فـى استـخدام أى وسائل فى سبيل القبض على المجرمين ومعاقبتهم ، ولكنهم يعتقدون أيضًـا أن للـناس الحـق فـى التمسـك بالقـانون إذا أسيئت معاملتهم ، ومن المحتمل أن تلاميذ المسـتويات الأعـلى لا يوافقـون عـلى هـذه الآراء كما يتضح فى جدول (١٥-٣) ، ويبدو أن هـؤلاء التلامـيذ ذوى المستويات الأعـلى قـادرون عـلى الـتفريق بـين الصـواب والخطأ ويقلقون فيما يخص المثاليات .

تهـتم القـدرة المعرفية بالاختلافات بين الإجابات للمجموعتين اللتين سُئلتا عن حقوق الإنسـان والقيم الأخلاقية . فالذين حصلوا على درجات منخفضة كانوا أقل إدراكًا لأهمية البواعـث الأخلاقـية ، وأقـل احـتمالاً لـرؤية الخطـر للشـرطة غـير المكـبوحة أو عند استلام السـلطة ولكـن قـد تكـون عوامـل أخـرى معنـية أيضًـا بالأمر فالتلاميذ الذين يحصلون على درجـات أعـلى في الاخـتبارات للقـدرة المعرفـية يطـورون الحساسـية الاجتماعـية والمهـارة المطلوبـة للأداء في مجتمع معقد . والأنا لديهم قوية والتقدير الذاتي يجعلهم قادرين ليس فقط عـلى الـنجاح الجـامعي ولكـن لـيكونوا أكـثر فهمًـا للأمـور الاجتماعـية . وأكـثر حساسية لـلحقوق ولمشـاعر الآخـرين وفي نفس الوقت يبدون شكًا حول قدرتهم لمعرفة ما يجب فعله في أي واقع حيث يكونون معنيين بالأمر .

التقرير	درجة سفلى	درجة عليا
للشرطي الحق باستعمال كافة الوسائل لعقاب المجرمين		
موافق	٤٠	٢٦
غير موافق	٣٦	٤٤
عندما لا تستطيع النظم الاجتماعية أن تؤمن الأشخاص المظلومين لهم الحق باستعمال كل الوسائل لتصحيح الظروف .		
موافق	٣٠	١٤
غير موافق	٢٠	٤٩
إذا كنت خلال السنة الماضية قد أوذيت أو ضُيق عليك (فكيف يمكنك التفريق بين الحق والباطل) .		
كثيرًا جدًا أو قليلاً جدًا	٢١	٤٤
قليلاً وليس كثيرًا	٤١	٣٨

الجدول (١٥-٣) النسبة المئوية من الدرجات العليا والسفلى لطلاب المدرسة الثانوية الذن أعطوا بعض الإجابات في تقرير من حقوق الإنسان والقيم الأخلاقية .

وتتفق هذه الآراء مع نتائج دراسة (Kuhn et al, 1977) الذين طلبوا من ٢٦٥ فردًا بين أعمار ١٠ ، ١٥ سنة حل مسائل بياجيه لتحقيق العمليات الذهنية للنمو العقلى وحل أسئلة كوهلبرج عن التحكم الخلاقى ، فقد تبين أن هؤلاء الذين حققوا القدرة على تحقيق مثل تلك العمليات يتوازون مع ذ وى الحكم الأخلاقى بالمستوى الثالث فى جدول (١٥-٢) .

ملخص الفصل الخامس عشر

مع أن المراهقة هي الفترة الفاصلة بين الطفولة وسن البلوغ فيبدو من السهل القول كيف أن المراهقين ليسوا متشابهين مع الآخرين . من السهل نسبيًّا تقرير متى تبدأ المراهقة ولكن متى تنتهي فذلك أمر مختلف ، ويختلف حسب الثقافات والمستويات الاجتماعية وهناك ميل في مجتمعنا لتحديد فترة المراهقة .

لقد كان الميل ولسنوات طويلة أن ينمو الأطفال بشكل أطول من آبائهم ، وقد استمر هذا الاتجاه الملموس منذ ١٨٤٠ في أوروبا الشمالية والولايات المتحدة ولمدة ١٠٠ عام تقريبًا . وتفترض النتائج الأخيرة أن الزيادة في الطول ربما تنتج عن التغذية الجيدة ، وكذلك التحرر من الضغوط ثم التزاوج بين الأعراق المختلفة قد يكون أحد الأسباب .

والزيادة في الوزن حتى معدل ١٥ رطل يبدو وكأنه نقطة الانطلاق لبدء الدورة الشهرية عند الإناث من كل الأطوال . الفتيات الأكثر تعلمًا وتغذية يملن لأن تكون لديهن عادة شهرية مبكرة . والأطفال الذين يصلون إلى النضج الجنسي باكرًا هم أكثر تنظيمًا اجتماعيًّا من المتأخرين .

الصغار القادرين على الأداء في العمليات للمراحل المادية والكثير من المراهقين (وكثير من البالغين) لا يتطورون فيما وراء العمليات المادية ، وتتطلب مرحلة العمليات الشكلية قدرة التعامل مع المتغيرات والنسب والمعادلات وترابط النظم للمدلولات والاحتمالات والترابط والحفظ بثلاثة أبعاد والإدراك العالي التجريد ، وهذه الإجراءات الفكرية هي القاعدة للتفكير العلمي .

يبطء النمو الفكري خلال مرحلة المراهقة . ولكنه لا يتوقف بالضرورة كما اعتقد البعض ، ويبدو أن المتأخرين في النضج يقومون بأداء أفضل على الاختبارات غير اللفظية .

والتلاميذ المصنفون كأذكياء على اختبارات الورقة والقلم أكثر تفوقًا من أقرانهم في نفس الصف في العمليات الذهنية . النمو في تعلم المواد المدرسية مثل القراءة والحساب يكون سريعًا في المرحلة الابتدائية ولكنه يصبح أبطأ في مرحلة المراهقة ومنذ ١٩٦٠ هناك انحسار في حب الدراسة والإنجاز بالنسبة للمراهقين . وقد شرح (Zojon) الظاهرة بعبارات تشير إلى أن الأسباب تعود إلى كبر حجم العائلة الأمريكية فكلما كانت العائلة أكبر كلما كان الإنجاز أقل والاهتمام بالطفل أقل التطور العلمي أقل .

خلال بدايات مرحلة المراهقة تكون غالبية الأطفال عند المستوى الثاني وهو المستوى الأخلاقي التقليدي لمرحلة كوهلبرج للتطور الأخلاقي ، وكذلك يمكن قول ذلك عن الوالدين فالأهل الذين كانوا عند المستوى الثاني غالبًا ما يكون لديهم أطفالاً يعطون أحكامًا عند مستوى عال في الأخلاقية . والأشخاص الأصغر سنًا في الجامعة يميلون إلى الأداء بمستوى عال من الأخلاقية أكثر ممن لا يذهبون إلى الجامعة .

وكذلك فإن الخبرة الجامعية تدفع باتجاه التغير الإيجابي للاستقلال الثقافي والوعي بالذات ، وكلما كان العمل أفضل وأعلى بالنسبة لمستوى الوالدين كلما كان تأثيرهم أكثر إيجابية على أخلاق الأطفال وقدرتهم على الحكم . وعندما سُئل المراهقين الصغار عن أنواع النظم لمجتمع تخيلي أشاروا إلى عدم الاهتمام بالمتطلبات القانونية وعبروا عن تفضيلهم لطرق الأحكام في التعامل مع الخارجين على القانون أما الأكبر قليلاً عندما سُئلوا عن نفس المشكلة كانوا أكثر واقعية عما يمكن للقوانين ان تفعله وما لا تفعله . وكانوا أكثر إيجابية تجاه الامتيازات أو النظم إلا أن المسح لتلاميذ المدرسة الثانوية أشار إلى أن من اكتسب درجات جيدة يميل إلى اعتبار أن قوة الشرطة يجب أن تكون محدودة ، وقد عبروا عن أشياء أخرى تهم المشاكل الأخلاقية . يبين المسح الخاص بالأفراد بين سن ١٠ سنوات و١٥ سنة أن التطور للقدرة على التعليل متوازية وأساسية من أجل تطور المباديء للحكم الأخلاقي .



Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

الفصل السادس عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي

« لا تضحك من الشاب بسبب تصنعه . إنه فقط يجرب طريقة بعد أخرى حتى يصل إلى طريقته الخاصة » .

(Logan Pearsall smith)

« إن الشباب بالنسبة لي كأنه الربيع- أو موسم نعجز عن إعطائه ما يستحق من إطراء ممتع إذا كان مفضلاً . ولكن في الواقع نادرًا ما يكون الأفضل أو الأكثر تميزًا كقاعدة عامة حيث لسعة رياح الشرق أفضل من النسيم العليل ».

(Samual Butler)

ثقافة المراهقين :

هناك ظاهرة تُعرف باسم ثقافة المراهقين وهي ثقافة فرعية تتواجد كظاهرة في الثقافة الغربية المتحضرة وقد لاحظنا في الفصل ١٥ أن فترة المراهقة تكون مُطوّلة بشكل مقصود .

تتطلب المجتمعات المتحضرة في العالم الغربي قدر كبير من الإصلاح . فهي كما نقول تحتاج إلى « عمل مُركّز » . والحياة في هذه المجتمعات معقدة ومتغيرة وقليلاً ما تتأثر بالتقاليد والعادات الدينية ، وكمجتمع مدني تحتاج إلى تعديل دائم للملاءمة والإصلاح ، والكبار عندما يسترخون يذكروا كم كبير من التعليمات : انظر إلى الساعة ، لا تنسى موعد استحقاق الضريبة ، لا تنسى المواعيد الأخرى ، أرسل دفعة شهرية الآن ، لديك أربعة عشر

دقيقة فقط للإفطار ، تذكر الاتصال بمصلح التلفزيون غدًا ، حافظ على توازن الرصيد في البنك وكيف سيكون عليه غدًا .... إلخ .

الصغار الذين هم تحت رعاية الكبار أو المستبعدون من أعمال الكبار اليومية لهم حرية أن يشكلوا مجتمعهم ليكون ضيقًا أو فضفاضًا أو حسبما تشاء الظروف ، ولكن تبعًا لنظام مجتمعهم وللمعايير والنظم والشعائر ومجموعة المرجعيات والثواب والعقاب .

وفترة المراهقة ليست ثابتة وآمنة كحياة الكبار ، حيث تفتقد إلى الضوابط والأبنية الدفاعية التي يستخدمها الكبار للحفاظ على صحتهم النفسية ، ومن ثم نجد المراهقين على دراية كاملة بوضعهم المتدني في المجتمع الأكبر وبأنهم يعتمدون بشدة على الكبار المتميزين عنهم فيما يختص بالحرية والقوة والمال . ويتضح هذا الشعور بالعجز غالبًا على شكل تعاطي المخدرات والانحرافات الجنسية والعنف واللامبالاة أو المثالية والنشاط المتزايد .

هناك القليل في عالم اليوم مما هو جديد عن الجانب المؤلم للمراهقة . وقد شرح جوته عواطفه وكآباته في كتاب « أحزان فيرتر » والذى تم نشره سنة ١٧٧٤ لتوضيح ما حدث بعد قصة حب فاشلة من معاناة (فيرتر) الصغير وانتحاره التراجيدي مما كان له صدى كبير على مراهقي أوروبا وشبابها ، وقد قيل بأنه حدث عدة حالات من الانتحار بين قراء هذا الكتاب ، وبينما يقلق الآباء والأمهات هذه الأيام على المراهقين المنغمسين بعيدًا في زيجات خاسرة نتيجة وجود قانون فضفاض للزواج أو يمارسون علاقات غير شرعية ، كان آباء وأمهات مراهقي القرن الثامن عشر يقلقون على أبنائهم من الانتحار .

إن خوف الوالدين اليوم هو نفسه كما كان قبل مائتي عام وهو خوف من تعرض المراهقين لتدمير الذات. والجانب المراهق في القصة هو الخوف من أن يكون الفرد مراقبًا أو مسيطرًا عليه أو محجوزًا من قبل الأهل أو أن يطرد عندما لا يكون ناضجًا .

لا يعـانى معظـم المـراهقين وآبـائهم وأمهـاتهم مـن الخـلاف في وجهات النظر إلى الحد الأقصـى . فالغالبـية مـنهم تعـيش مـع بعضـها الـبعض بصـداقة ، ويتشـاركون في الأفـراح والأحزان التي تحدث من آن لآخر ويحبون بعضهم أغلب الوقت ، وقد نجد أيضًا مشاجرات أو حـتى غضـب وعـدماتفـاق . وتوجـد بين الغالبية من المراهقين بعض المظاهر الاستقلالية ، ويـتوقع المـراهقين تجاه آمـالهم حيـنما يكـبرون أن تكـون هذه المواجهات حتمية في العملية التحلـلية فيبحـثون عـن طـرق لإيجـاد الـنظام الخـاص بهم . والبالغون يتعارضون فيتطرفون ليأخذوا مواقع الأكبر سنًا ويقومون بالأعمال الثانوية للحياة .



« ستيفين تريد أن تعرف إن كنت تسمح لها بالسفر إلى سياتل وتؤجر مركب قناة بنما عائدة إلى نيويورك ، ثم تعمل كراقصة بدلاً من أن تكمل تعليمها العالي ، لقد أبلغتها أننا سنسألك الرأي »

(Cochran in the Wall Street Journal)

المراهقون وأولياء أمورهم

الاعتمادية والاستقلال والمسئولية :

إن الإجراء الذي ذكرناه بشكل تخطيطي قد وضع قيد التنفيذ بعد ولادة الطفل . ويلعب الوالدان دورًا في شكل الطفل عند الولادة ، أنه دور مطلوب ويجب القيام به . ومع مراقبة الطفل حين ينمو ويكبر يولد أيضًا صراعًا عاطفيًا . فبرغم لهفة الوالدين في رؤية الطفل يصل إلى مستوى مستقل تظهر المعاناة من أن أصبح يحتاجهم أقل من السابق ـ كما لاحظنا في الفصل السابع .

ومع ذلك فإن المشكلة الأساسية هي أن الأطفال يتغيرون أسرع من أولياء أمورهم والطفل الذي كان يحتاج إلى إقفال أزراره السنة الماضية وإلى أن يوضع في أرجوحته أصبح هذه السنة يفعل ذلك بدون مساعدة الوالدين ، وأصبح يقود دراجته الصغيرة داخل البيت ويتسلق إلى لعبة الانزلاق وحده ثم ينزلق من أعلى إلى اسفل والأهل ما زالوا قلقين ويقفون قرب المنحدر للحماية .

ولا يعرف الآباء والأمهات خلال مرحلة الطفولة مقدار الحاجة إليهم ، وهل يجب أن يتدخلوا أم لا ، فالطفل يتعلم من الأخطاء ، وهل يجب أن يواسوه أم يقولوا « كان عليك أن تعرف ذلك أفضل » ، وهل يجب أن يوجهوه لاختيار رفاق اللعب أم يتركوا الأمر يتم كيفما كان .

وفي هذا الأمر بالذات يقاوم الطفل عادة وبشدة مساعدة الوالدين وخصوصًا المساعدة المباشرة والتوجيه والنصح . وهذه المقاومة تصل إلى حدها الأقصى خلال مرحلة المراهقة . يبدأ الطفل كثيرًا من المشاريع وينقصه المتابعة . حيث يبدأ بالمطالبة بالحقوق والامتيازات ما عدا الأشياء التي تجعله مسؤولاً . وتصبح المسئولية مشكلة كبيرة . فهو يعطي الأذن بالخروج مع الأصدقاء يوم الأحد مساءً بشرط أن يمضي ليلة الاثنين بأعماله وواجباته المدرسية . ولكنه يمضي ليلة الاثنين مشاهدًا برنامجه المفضل على التلفزيون ولا يؤدي الواجبات المدرسية . ثم ينتقد أمه لأنها لم تذكره بأداء واجباته يوم الاثنين .

وفي المـرة القادمـة تذكـره بواجـباته ولكـنه يـبدي لقـاء ذلـك غضـبًّا طالـبًّا مـنها أن تو قـف إزعاجه .



« لا يهمني أن يمنعني والِدَيّ من الخروج الليلة ! الكثير من مشاهير الناس كانوا يعانون من طفولة تعيسة »

(Marty Links, United Feature Syndicate)

وفي ظـل مـثل هـذه المتغيرات تصبح مسئولية المرء عن سلوكياته وتأقلمه لحياة الكبير مُحَـيِّرة ، تلك الحيرة التي يتسبب الأقران في صنع معظمها ، وفي القسم التالي سنورد المزيد من التوضيح .

خـلال مـرحلة المراهقة يسـتمر الشـاب معـتمدًا وظيفيًا وعاطفيًا على الوالدين وعلى بـالغين آخـرين . ويـرى بعـض المراهقين أن هـذا الـتوجه مؤشـرًا للضـعف ويحـاولون تخطيه بالهـروب بعـيدًا عـن طـريق الـتورط في علاقـات جنسـية أو تعـاطى المخدرات . يقدر معظم المـراهقين عـلى الـتعامل مع استقلاليتهم بطريقتهم الخاصة . وهم في هذه المرحلة من التطور

أكثر قدرة على التعبير عن الحب أو المشاركة فيه مما لو كانوا أصغر من ذلك . وهم قادرون على التواصل العاطفي بقوة ، ولهذا يفهمون أكثر عن تصرفات ومشاعر الآخرين ، ومن ثم يمكنهم التصرف بطرق مناسبة . وهناك أيضًا أوقات يحب فيها المراهق أن يستمتع بكونه لازال طفلاً صغيرًا، مع إنه قد يُظهر للآخرين أنه لا يريد هذا الاهتمام ويحاول أن يكون فظًا أو غير عابيء أو ما شابه من أجل أن يُثبت لنفسه وللآخرين أنه لا شيء ناعم بالنسبة له.

وتبدو صراعات المراهقين من خلال علاقاتهم مع أولياء أمورهم غالبًا صامتة في الداخل حتى تظهر في سلوكهم . وكتب أحد الجامعيين يقول :

« عندما عدت مساءً إلى البيت من عملي الإضافي كنت أشعر بالإحباط ورغبت في أن أخرج غضبي في وجه أى شخص أو أي شيء وكان ذلك الشخص بالمصادفة أمي ، حتى إنني عندما كنت أناقشها كنت أحس بأنني مثل طفل صغير ، وأنها لم تكن مسؤولة عن انزعاجي . وبعد ذلك ولأنني أراجع أفعالي فقد شعرت بالخجل والذنب من كل ما جرى ، وتمنيت في تلك اللحظة أني لو لم أفهم أفعالي لكان لصراعي معها مبررًا » (Lindgren & Byrne 1971).

الإنجاز والعلاقات مع الوالدين :

النجاح في المدرسة هو المقياس الأكثر حساسية لقدرات المراهق على التغلب على متطلبات المجتمع . تبدو أهمية المشاركة التي يقيمها الوالدين لنجاح ابنهم المراهق من خلال نتائج الدراسة التي أجرتها (Mary G. Conyers 1977) والتي أحصت سجلات المدرسة لمجموعتين من طلاب المرحلة التاسعة الذين ينتمون إلى مجتمع يضم ٤٠ ألف مواطن ، تتكون أول هذه المجموعتين من تلاميذ يعيشون في البيت مع الوالدين الحقيقيين وهي مجموعة « البيوت التقليدية التكوين » ، وتتكون المجموعة الأخرى من جميع أنواع طلاب المرحلة التاسعة الباقين والذين صُنفوا بأنهم يأتون من « البيوت غير التقليدية التكوين » وهي تؤلف ثلث المجموع الكلي .

وكما يوضح الجدول (١٦-١) يتميز طلاب البيوت التقليدية التكوين على المجموعة الأخرى ، فهم يغيبون عن المدرسة ثلث غياب الآخرين واحتمال أن يطردوا أو يتراجعوا

عـن الدراسـة هـو ثلـث ما يفعله الآخرون ونسبة الطرد هي ثُمن المجموعة الأخرى . وأخيراً كانت درجات طلاب بيوت تقليدية التكوين أعلى من درجات المجموعة الأخرى .

جدول (١٦-١) الاختلافات في السجلات المدرسية لطلاب المرحلة التاسعة القادمين من (بيوت تقليدية التكوين) وآخرين قادمين من بيوت (غير تقليدية التكوين) (conyers, 1977)

المتغيرات	البيوت تقليدية التكوين	البيوت غير تقليدية التكوين
متوسط أيام الغياب	٦,٢	١٣,٢
متوسط النسبة المئوية للطلاب كثيري الغياب	٥,٣	١٥,٦
متوسط النسبة المئوية للطلاب الموقوفين عن الدراسة	٤,١	١٢,٤
متوسط عدد لطلاب المطرودين من المدرسة	٠,٥	٣,٨
متوسط عدد الطلاب المتوقفين عن الدراسة	٤,١	١٢,٤
متوسط درجات الطلاب	٢,٣٥	١,٧٦

وقـد تـبين أن النجاح في المدرسة هو المؤشر الأعلى للتنبؤ بالنجاح خلال حياة البالغين وقد أشارت توضيحات (Conyers) إلى أهمية الدور الذي يلعبه الوالدين لمساعدة أو تعطيل جهود أبنائهم في التعامل مع التحديات والمشاكل التي يلاقوها خارج المنزل .

هـناك عـدة أدلـة تـبرهن عـلى أن هؤلاء المراهقين والذين كانت لديهم علاقات جيدة مـع والديهـم كانوا أكثر كفاءة وملاءمة في أمور أخرى . لقد طلب (Morrow & Wilson 1961) مـن مجموعـتين مـن طـلاب المدرسـة الـثانوية أن يعبئوا لائحة أسئلة تعنى بالعلاقة مع الوالديـن وكانـت درجات إحدى المجموعات عالية ، ودرجات الأخرى منخفضة . وكانت المجموعـتان متسـاويتان في سنوات الدراسـة والذكـاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي . ويشـير تحليل الإجابات للمجموعتين إلى أن المنجزين يشاركون أباءهم وأمهاتهم في الأفكار والنشـاطات وثقـتهم بهـم كـبيرة . وإنهـم كـانوا مـتعاطفين معهـم ويعـبرون لهـم عـن ذلك ويشجعونهم بدعمهم في الدراسة .

وقد توصلت إحدى المؤسسات إلى اكتشافات متشابهة في إحصاء شمل ١٢٠٠٠ تلميذ من المدارس الثانوية في أجزاء مختلفة من الولايات المتحدة ويوضح الجدول (١٦-٢) بعض الإجابات على الأسئلة المعطاة للطلاب المتفوقين وغير المتفوقين ، ومن الواضح أن الإنجاز العالي للطلاب يعكس علاقة افضل مع الوالدين ، فهم يشعرون بأن آباءهم وأمهاتهم يفهمونهم وهم أيضًا يفهمون آباءهم وأمهاتهم . وقد أشاروا إلى أنه قد سمح لهم بالتأثير على قرارات الوالدين ، ورغم أن ١٧٪ فقط من الطلاب المتفوقين اعتقدوا بأن الوالدين يؤيدان التفكير المستقل فإن هذه النسبة كانت مع ذلك ثلاثة أضعاف الـ ٦٪ للمنجزين المنخفضي الدرجات . وكان أيضًا أكثر احتمالاً للإيمان بأن الوالدين يؤكدان على القيم الجيدة والسمات الشخصية عند قليل من المنجزين المنخفضي الدرجات . وكان رد فعل المجموعتين من التلاميذ تجاه سلوك أمهاتهم مفيد جدًا حيث لم تكن لأمهات المتفوقين رقابة قوية على أعمال أطفالهن وكن يثقن بأولادهن ، ولم يقمن بالتحري على أعمالهم بطريقة مباحثية للتأكد منها ، ولكن عندما يسيئ أطفالهن التصرف فإنهن لا يتساهلن معهم بقبول أعذارهم .

وقد أوضحت دراسة سابقة لورنات (Charles Fredrick Warnath 1955) نتائج متطابقة مع الدراسة التى ذكرناها الآن ، وقد تم جمع المعلومات عن عائلات طلاب المرحلة التاسعة الذكور وتبين أن الطلبة الذين صنفهم زملاؤهم في الدرجة العليا من التقدير يشاركون في نشاطات عائلية أكثر ، وهم محبوبون ومدعمون من قبل أفراد الأسرة فقد قالوا أنهم أعطوا حرية أكثر للاشتراك في الفعاليات خارج المنزل ، ولذلك مالوا للظهور بسلوك جيد عاقل أكثر من كل الأقران الآخرين .

	مجموعة غير المتفوقين	مجموعة المتفوقين
إلى أي حد من الجودة تعتبر فهم والديك لك؟		
جيدة أو جيدة نوعًا ما	٣٩	٥٩
غير جيدة بالمرة / ليست جيدة	٣٠	١٦
من الصعب فهم الوالدين كآدميين . إنه من الصعب معرفة ما الذي يغريهم في هذه الدنيا وما هي أهدافهم؟		
موافق تمامًا أو يحتمل الموافقة	٧٠	٣١
بالتأكيد أو يحتمل عدم الموافقة	٢٤	٦٨
إلى أي حد سمح لك بالمشاركة لتكون عضوًا في العائلة ؟		
كثيرًا جدًا	٩	٣٤
قليلاً	٢٦	٩
ما أكثر شيء يفضله الوالدين في أطفالهم ؟		
التفكير المستقل	٦	١٧
الحماسة والطاقة	١٥	٣١
القيم الحسنة والشخصية	١٢	٥٩
الأم التي تخبر أولادها دائمًا ماذا يفعلون بالضبط في عملهم هي :		
تشبه أو قريبة الشبه لأمي	٥٣	١٦
قليلة الشبه أو لا تشبهها أبدًا	٣٦	٥٩
الأم التي تسأل الآخرين عما يفعل أولادها خارج المنزل هي :		
تشبه أو قريبة الشبه من أمي	٤١	٩
قليلة الشبه أو لا تشبهها أبدًا	٤٧	٨١
الأم التي تعذر سوء تصرف أولادها هي :		
تشبه أو قريبة الشبه لأمي	٢٧	٦
قليلة الشبه أو لا تشبه أمي أبدا	٥٠	٨٤

جدول (١٦-٢) النسبة المئوية لطلاب الثانوية من مجموعتين إحداهما ذات درجات عالية وأخرى ذات درجات منخفضة . بعد إعطائهم أسئلة على استبيان يختص بالعلاقة مع عائلاتهم (Erlick, 1970).

وقــد افترضــت دراســات (warnath, 1955) أنه من الجائز أن يكون المراهقـون المدفوعـون ـ بسـبب المشـاحنات والاحـتكاك بـالأهل ـ للبحـث عـن القـناعة العاطفـية والاجتماعية بعيدًا عـن المنزل أقـل تـأثيرًا وأقل دماثة خلق من الذين يجدون الحياة العائلية ميسرة وتجاربها معطاءة .

ويجب الاعتراف بأن هناك اختلاف في وجهات النظر فيما يتعلق بالهروب والبعد عن العائلـة ، فـيمكن وضـع الأهـل في المركـز الخـاطيء لأنهـم لا يهيـئون المـناخ الملائـم المفرح في المـنزل ، وتقـع بعـض المسـؤوليات عـلى المـراهق أيضًـا . حيـث إن الشـاب الـذي يـرى التعليمات على أساس إنها مخالفة لحريته ويستمر « باختبار الحدود » يحتمل أن يتفاقم إذا لم يواجه كثيرًا من الضغط الذي يحاول أن يهرب منه .

الحياة العائلية لمستعملي وغير مستعملى المخدرات

من ضمن إحصاء كبير لمستعملي المخدرات الصغار السن وعائلاتهم قارن (Richard (Blum et al, 1972) عـائلات متوسـطة مـن البيض الذيـن كـان أولادهـم مـن المـراهقين والـبالغين متورطين في تعاطي المخدرات بعائلات أخرى لم ينجرف أولادها إلى هذا الطريق . يعتبر أول نوع من العائلات « الأكثر تعرضًا للخطر » والنوع الثاني سُمي « بالأقل تعرضًا لـلخطر » فالعـائلات مـن الـنوع الأول كـانوا أقـل ذهابًا إلى الكنيسـة وأقل اهتمامًا بتربية الطفـل وأقـل عـناية بالمراقبة الذاتية أيضًـا . وكانـت العـائلات مـن النوع الأول أيضًا أقل تماسكًا حيـث يقضـي أفراد الأسرة أقل وقت ممكن مع بعضـهم البعض أو واحد مع الآخر ، ويفعلـون أقـل الأمـور المشـتركة ، وكـانوا أكـثر تسـاهلاً وتوقفوا عن وضع معايير سلوكية يطبقها كل أفراد الأسرة .

وبالمقارنة مع المجموعة « الأقل تعرضًا للخطر » فإن العائلات «الأكثر تعرضًا للخطر» لم تقـدر عـلى مواجهـة المشـاكل ولكـنهم مالوا إلى الالتفاف حولها كما تبين أن زيادة شرب الخمـور تجعـل الـتوقف عن السير من قبل شرطة المرور أكثر بسبب المخالفات الأكثر وعدم التماشي مع الشرطة والقوانين ، وأطول وقت ممتع يمضونه خارج المنزل .

واستخلص الباحثون أن استعمال الشباب الصغار للمخدرات من العائلات « الأكثر تعرضًا للخطر » هو فى جزء كبير منه ناتج عن الاعتقادات والممارسات التى أدت بالأبناء لأن يجيبوا بسؤالهم عن تربية الطفل كهدف وعن الاعتقادات الشخصية للأهل فكتبوا :

« لكى يُصبحوا كما يريدهم الأهل فإن بعض الأطفال قدموا مفاجأة غير متوقعة ومشاكل لا يقدر عليها الأهل لا بعد ترو ولا مباشرة ، والعائلات من نوعية « الأكثر تعرضًا للخطر » أكثر قناعة ولديها مشاكل أقل من العائلات « الأقل تعرضًا للخطر » . فالعائلات « الأقل تعرضًا للخطر » يؤمنون بأنهم قد أنجزوا هدفهم من تربية أطفالهم عكس أطفال « الأكثر تعرضًا للخطر » فأحيانًا « يعطون صوتًا » أقوى من أجل المعايير العائلية أكثر مما يفعل الأهل أنفسهم » .

ويرى الباحثون أن الأهل فى كلا المجموعتين يقبلون بالقيم المحافظة للثقافة الأمريكية ويعجبون بها . ولكنهم أى « العائلات الأكثر تعرضًا للخطر » يؤكدون على التربية العاطفية للطفل وعلى الفردية والحرية لاكتشاف التغيير . بينما « العائلات الأقل تعرضًا للخطر » يعطون الأفضلية للتربية وارتباط العائلة مع بعضهم البعض وحب الله والوطن والاحترام للسلطات والدعم للحالة القضائية .

لقد أجرى الباحثون دراسات عن بعض العلاقات المشابهة بين الأكثر والأقل تعرضًا للخطر لدى الطبقة العاملة من عائلات البيض . وتميل الأسر الأقل تعرضًا للخطر إلى دعم القوانين القاسية وهى أقل ميلاً لاستعمال الكحول وغالبًا ما يصُنفوا كدافئين ومرتاحين وسعداء أكثر من العائلات الأكثر تعرضًا للخطر .

وهناك بحث آخر قام فيه الباحثون بإجراء مقابلات مع أمريكيين مكسيكيى الأصل ، وأشارت النتائج إلى اختلافات مشابهة للنتائج السابقة بين العائلات الأكثر والأقل تعرضًا للخطر ولكنها كانت أشد بين العائلات الأكثر والأقل تعرضًا للخطر ذات الأصل الأمريكى الإنجليزى .

العائلة فى مواجهة مجموعة الأقران :

يعطى المراهقون فى كل العائلات نفس الانطباع بطريقة أو بأخرى بأن حب الوالدين مهمًّا بالنسبة إليهم . وأظهر بعضهم ذلك بطريقة غير مباشرة من خلال سوء التصرف عندما أحسوا بأن والديهم قد تخلوا عنهم أو أهملوهم . وقد أوضحوا ذلك بأن والديهم كانوا مسيطرين على حياتهم وليست مجموعة الأقران وليس الأبطال المشهورين فى عالم الرياضة والتسلية . وما تعلموه من آبائهم وأمهاتهم كان أكثر أهمية وفاعلية مما تعلموه من أساتذة المدرسة والرسميين والإداريين وغيرهم .

ويشير (Blum et al, 1972) إلى أن العائلات التى تشتمل على الشباب الصغار الذين يتعاطون المخدرات غير مهتمين بالمساعدة ، وأنهم شعروا بأنه من الخطأ التدخل مع الأصغر سنًّا حتى ولو كان يستعمل مخدرات بشكل كبير أو متورط فى بيعها . ويرى الباحثون أن الأهل يشجعون انحراف أبنائهم دون وعي حيث يعيش الأبناء حياة التمرد وقيم العداء غير المعلنة للمجتمع .



لا يوجد اليوم لدى المراهقين أسباب للشعور بالوحدة لأن مجموعة الأقران ليست بعيدة عن الهاتف.

ولا يستطيع بعض الأباء والأمهات أن يهيئوا أنفسهم لمناقشة المشاكل السلوكية ويتجنبوا الخلافات والمشادات الكلامية وعدم السرور مع أبنائهم بل ، وفضلوا فى المقابل التظاهر بعدم وجود مشاكل ، وتعنى هذه الأنواع من الميول السلوكية عدم رغبة الوالدين فى تحمل المسئولية .

وتزيد هذه السياسة درجة الانفصال بين البالغ والمراهق وتعمق مشاعر العزلة . إن المراهق يحتاج إلى القبول والتفرد والاهتمام ومجموعة الأقران تقف جاهزة لتلبية هذه الاحتياجات .

مجموعة الأقران

الصراع بين الانتماء والإنجاز :

حاجة المراهق للانتماء هى التى تقودة إلى الانضمام إلى الأقران ، وتتناقض الحاجة إلى الإنجاز - التى ناقشناها فى الفصل (١٣) - مع الانتماء ولها تأثيرات معاكسة على السلوك ، والإنجاز يجعلنا نندمج فى النشاطات التى تزودنا بخبرة مكتسبة من أجل كفاءتنا الخاصة لما يمكننا وما لا يُمكننا عمله . وكل ما يمكننا تعلمه من أجل الأداء الأفضل وما هى أنواع الأخطاء التى نعملها ؟ وما هى أقوى وأضعف النقاط فينا ؟ وهكذا ..

فالشخص الذى لديه إنجاز عال يستمتع بالنشاطات التى تُمكنه من تقييم وتحسين مهاراته ، وتمنحه المنافسة مع الآخرين فرصًا يتنافس فيها مع نفسه كطريق لاختبار التحسن فى الأداء ، والشخص الذى لديه إنجاز عال يكون ميالاً إلى إنجاز العمل ويُحب إتمام الأمور التى يبدأها وما أن يتم كل مهمة ليبدأ بأخرى من جديد ويبحث عن مهمات ليست سهلة .

والانتماء ليس ضرورى لإتمام أى من هذه النشاطات التى قد تسلط الضوء على القيم المكتسبة من الآخرين والتى تتماشى مع آمالهم والتى يحبون المشاركة فيها ، وحينما يكون أحد أعضاء المجموعة طموحًا فإنه « يريد إنجاز احتياجاته بنفسه » ، وفى نفس الوقت يشعر بالصراع حينما تتنافس احتياجاته الخاصة مع متطلبات المجموعة فيما يختص بالوقت

والاهتمام . وحينما يتمتع أحد الأعضاء بالقدرة على التحسن فإنه قد يجابه غيرة زملائه الذين يشعرون بأنه يريد أن يتفوق عليهم .

الشباب الذين يحصلون على درجات عالية على مقاييس الإنجاز لديهم أمل فى المستقبل ، ويشعرون أنه يمكن تحقيق النجاح الذى يسعون إليه فى عالم الكبار وأن المراهقة هى مرحلة مؤقتة فقط . ولذلك فإن أعمالهم وأهدافهم تكون هامة فى عالم الواقع . ويمكنهم تقييم ثقافة المراهقين بأنها غير حقيقية ومضللة ، ويحتمل أن يتخذوا الناجحين الكبار قدوة لهم ، وذلك يتم تقييمهم بواسطة زملائهم بأنهم يبيعون مراهقتهم لعالم الكبار .

من الشائع أن نعتبر الشباب قليلى الانتماء وأن كثيرى الإنجاز متوافقون ، وأن هؤلاء الذين يعتبرون أنفسهم مميزون على زملائهم غير متوافقين ، وقد يرجع عدم التوافق هذا إلى أن نظرة هؤلاء الشباب إلى عالم الكبار نظرة مختلفة ، أما غير المتوافقين الحقيقيين فهم الأشخاص المنطوون والمبعدون عن النشاط الاجتماعى بكل أشكاله ، ولا ينضم معظم الشباب بالكامل تحت لواء الإنجاز أو الانتماء ، ومعظمهم يحاول أن يجمع بين الاثنين بكامل طاقته ومعظمهم يعانى من صراع ، ويبدأ الصراع من المدرسة الابتدائية ليصل إلى ذروته فى المرحلة الثانوية ، حينما يصبح المراهقون أكثر وعيًا وتكون رجولتهم فى دور التكوين بقراراتهم التى تختلف من يوم إلى يوم ، وهؤلاء الطلاب الذين يجدون أنفسهم فى الطريق إلى الجامعة يتخذون قرارات أكثر توجهًا للإنجاز منها للانتماء .

وقد أجرى (Thomas A. Ringness, 1967) مسحًا على سلوك أولاد من الصف الثامن كانت نسبة ذكائهم تساوى ١٢٠ أو أكثر . والتى اعتبرها الباحث نسب عالية ووجد أنهم يختلفون عن زملائهم بنفس المرحلة الدراسية فيما يتعلق بالإنجاز حيث الأقل إنجازًا يظهر جليًا والأعلى إنجازًا يميلون إلى قبول الأهداف التى أعلنها لهم الأساتذة فهم يعبرون مع ذلك عن بعض التردد .

اعتناق الشهرة :

هناك اختلافات في وجهة النظر تجاه القيم في ثقافة الأقران وتتضح هذه الاختلافات في سلسلة دراسات (James coleman 1961,1965) بواسطة إحصائه لتلاميذ المدرسة الثانوية ومواقفهم وتعليماتهم المتطابقة مع ما هو متعارف عليه شعبيًا ، ووجد أن الأخلاق المسيطرة على المدارس الثانوية هي في قضاء وقت سعيد واستبعاد ما دون ذلك .

وما قاله التلاميذ لكولمان هو أن كرة القدم والشهرة والمنظر الأنيق وقضاء وقت ممتع أفضل من التحصيل العلمي ، أى أن العينة التى استعان بها قد رفضت أى شىء له علاقة بالنجاح فى عالم البالغين مفضلين النجاح الاجتماعى والانتماء الاجتماعى على التحصيل والإنجاز .

وقال كولمان أن رفض قيم الراشدين قد جاء نتيجة لأن عالم المدرسة إجبارى وأن مجتمع المدرسة لا علاقة له بعالم المراهقين خارج المدرسة . وضمن هذين المجتمعين داخل وخارج المدرسة نجد أن مراهقى الطبقة الوسطى يريدون حياة تكون فيها الطاعة فى المجتمع الخارجى والمواءمة ممكنة لأن حاجاتهم الاقتصادية خارج المدرسة قليلة .

ووجد كولمان أن المراهقين الذين يرفضون أهداف البالغين لن يكونوا بعيدين عن الالتزام . وعلى أى حال فالمعلومات الأحدث تثبت تناقض ذلك ، فقد أجرى (Donald E. Carter et al 1975) دراسة على تلاميذ مدرسة (لا عنصرية) ووجد أن متوسط العلامات هو الأهم بل الأكثر أهمية بالنسبة لهم وافترض أنه عندما يضع الأستاذ الدرجات يستجيبون نفس الاستجابة بالنسبة لأى طالب آخر فى أى مدرسة أخرى لديه نفس المواصفات مثل الذكاء وطلاقة اللسان والمسئولية والتعاون والتقدير الذاتى والأنا القوى ، وربما يكون العصر قد تغير منذ أن أجرى كولمان دراسته ولكن يبدو أن المراهقين الذين أخذوا كعينة لم يكونوا معزولين عن قيم البالغين كما يخشى معظم الباحثين .

ما هى قيم المراهق فعلاً ؟ :

إننا نسمع الكثير من المراهق بخصوص معانى النجاح فى هذا العالم ، وأحد الآراء التى نسمعها من الصغار أنفسهم : كيف يمكننا فهم هذا التناقض أو إيضاح أنه تناقضًا ظاهريًا أكثر منه حقيقيًا ؟ .

إن معظم ما نسمع قد يكون لغوًا فقط ، إن المراهقين غير ثابتين أى يتغيرون ويغيرون ما يقولون فى كل مرة حسب الأوضاع ، ففى الفصل (١٤) ناقشنا قوة تأثير المجموعة على أفرادها وهو تأثير يفرض نفسه على الفرد دون أن يشعر . فالمراهق قد يقول شيئًا عندما يعبىء استمارة عن أسئلة أحد المقاييس النفسية مثلاً ثم يبدل هذه المعلومات عندما تكون الأجوبة معلنة .

وقد وجد برونفكنبرينر (١٩٧٠) فى دراسة قارن فيها بين الشباب الأمريكيين والروس أن الشباب الأمريكيين كانوا الأكثر تغييرًا فى مواقفهم بعكس الكبار وخاصة حينما يعلمون أن والديهم أو أقرانهم قد عرفوا بهذه المواقف ، ولا يحدث ذلك الأمر بهذا الوضوح حينما يتعلق الأمر بإيضاح المواقف للباحثين مثلاً . إن هذا الرأى يجعل هناك نوعًا من المعنى تجاه معاندة الرسميين والذى يبدو تقليديًا فى الولايات المتحدة وقد يوجد فى وسائل الإعلام والأدب والروايات الشعبية .

وهناك استطلاع أجراه (Elton E Synder, 1969) يلقى ضوءًا مهمًا على السؤال كيف يمكن لنا أن نأخذ على محمل الجد كل ما يقوله المراهقون عن قيمهم ، وقد وضع سيندر مكتشفات كولمان تحت للتجارب من أجل إجراء إحصاء على متخرجى سنة ١٩٦٢ فى المدرسة الثانوية الوحيدة فى مجمع سكنى وسط غرب الولايات المتحدة مكون من ٣٨,٠٠٠ مواطن وعندما سُئل التلاميذ عما يفضلون أن يُطلق عليهم كتسمية فأجاب أكثر من نصف الذكور :

١ ـ « الأكثر شعبية » .

٢ ـ « تلميذ مجتهد » .

٣ - « نجم الرياضة » .

في حين أوضحت الدراسة أن نصف الإناث تقريبًا كن يأملن أن يُطلق عليهن :

١ - « قائدة الأنشطة » .

٢ - « الأكثر شعبية » .

٣ - « تلميذة ذكية » .

ويوضح الجدول (١٦-٣) أن تقارير التلاميذ كانت ذات علاقة بسلوكهم في المدارس الثانوية وكان ثلثي من أرادوا أن ينادوا بلقب « تلميذ ذكي » مشاركتهم للأنشطة الاجتماعية أقل من المتوسط ، في حين أن من أرادوا أن ينادوا بلقب « الأكثر شعبية » كانوا فوق المتوسط . وهكذا فإن ما وجده سيندر يتطابق مع ما وجده كولمان .

وقد بدأنا بالدخول في بعض الشكوك عن مستقبل هؤلاء التلاميذ بعد تخرجهم من الثانوية . فلم ندهش حين عرفنا ان من أرادوا أن يلقبوا (بالتلميذ الذكي) قد دخلوا الجامعات وحصل معظمهم على درجة جامعية . وكانت المفاجأة عندما اكتشفنا أن معظم التلاميذ الذين أرادوا أن يوصفوا « بالأكثر شهرة » أو « قائد في النشاطات » و « نجم رياضي » ذهبوا جميعًا إلى الجامعة وأن درجة هي فعلاً أعلى درجة للقائد في النشاطات والنجم الرياضي وحصلوا أيضًا على درجات جامعية جيدة .

فإذا كان التلاميذ جادون في القيمة العليا ، سواء الشهرة أو الرياضة . فإنهم قد أعادوا فتح تفكيرهم بشكل مميز عندما واجهوا القرارات التي يجب أن يقوموا بها عند دخولهم إلى العالم الحقيقي .

جدول (١٦ـ ٣) النسبة المئوية لخريجى الثانوية العامة والمسجلين فى قيم (تسميات) مقارنة مع النسبة المئوية لنفس المجموعة والمسجلة فى نفس المجموعة من القيم بعد خمس سنوات (Snyder, 1969) .

	الإجابات وقت التخرج يحبون أن يذكروا باسم	الإجابات بعد خمس سنوات يحب أن يذكروا أبناءهم باسم	الإجابات بعد خمس سنوات يحب أن يذكروا بناتهم باسم
الذكور الذين استجابوا (تلميذ ذكى)	٢٨	٦٧	٥٤
الذكور الذين استجابوا (الأكثر شعبية)	٥١	٧	١٦
الذكور الذين استجابوا (نجم رياضى)	٢١	٢٦	٣٠
الإناث اللاتى استجبن (تلميذة ذكية)	٢١	٦٧	٤٦
الإناث اللاتى استجبن (الأكثر شعبية)	٣٦	١٣	١٧
الإناث اللاتى استجبن (قائدة للأنشطة)	٤٣	٢٠	٣٧

وحسب الجدول (١٦-٣) فإن ثلثى الإجابات تقول بأنها تريد أبناءها أن تُذكر « كتلميذ ذكى » ، أما « الشهرة » والتى صُنفت عاليًا بعد خمس سنوات هى الآن فى أسفل الجدول كأفضلية

ونسبة الإجابة التى تفضل الذكاء للفتيات كانت منخفضة بعض الشيء ، ولكن الميل أساسًا سجل تأثيرًا على القيم (التسميات) ربما إذا كان العالم الحقيقى المتواصل أكثر امتدادًا فى المرحلة الثانوية فإن القيم التى عبروا عنها سوف تكون مختلفة حتمًا .

وقد توصلت هذه الدراسات ودراسات أخرى إلى أن المراهقين قد يستمرون فى تسجيل نفس التسميات ولكنهم أكثر قبولاً قيم الإنجاز من إجاباتهم التى يقنعوننا بها. إن الأولوية الواضحة أنهم يعطون للترابط والالتزام قيمًا ليست حقيقية دائمًا ولكن تقل مع بداية سن الرشد .

الشخصية

مهمات النمو :

عندما كنا نناقش فى الفصل الثالث نظريات مختلفة عن نمو الطفل ذكرنا مفهوم هافجرست (Havighurst, 1953) عن مهمات النمو . والذى يقترح أن تكون للمشاكل التى نواجهها عبر المراحل المختلفة من عمرنا أهمية اجتماعية . ومع إمكانية حل هذه المشاكل نكون قد تهيأنا للمرحلة التالية من النمو .

أما مهمات النمو الأساسية بالنسبة لهافجرست الخاصة بالمراهقة فهى :

١ ـ تقبل البناء الجسمى للشخص كذكر أو كأنثى .

٢ ـ تحقيق علاقات جديدة وناضجة مع الأقران من الجنسين .

٣ ـ تطوير الاستقلال العاطفى للوالدين وللبالغين الآخرين .

٤ ـ تحقيق ضمان للاستقلالية الاقتصادية .

٥ ـ الاختيار والتحضير لوظيفة .

٦ ـ تنمية المهارات العقلية والمفاهيم الضرورية للكفاءة المدنية .

٧ ـ الرغبة والسعى لتحقيق السلوك الاجتماعى المسئول .

٨ ـ التحضير للزواج والحياة العائلية .

٩ ـ بناء قيم واعية بالتناغم مع عالم علمى مناسب .

وقد درس هافجرست وزملاؤه السلوك الخاص بالأطفال والمراهقين الذين تبلغ أعمارهم ١٠ و ١٣ و ١٦ سنة ، وقد وجدوا دعمًا لنظريتهم ، حيث أن الأطفال الذين كانوا ناجحين فى مواءمة مهمات النمو لمرحلة ما قبل المراهقة كانوا يميلون إلى أن يكونوا ناجحين فى مهمات التطور لمرحلة المراهقة أيضًا ، وفى المقابل فإن الأطفال الذين كانوا يعانون من صعوبات النمو فى مرحلة ما قبل المراهقة ، لم يكونوا مُعَدِّين جيدًا لمرحلة المراهقة، وواجهوا صعوبات فى أعمال هذه المرحلة أيضًا .

تضعف العلاقة بين إنجاز المهمات فى الأعمار المتتالية بعض الشيء خلال ٦ سنوات ـ فترة الدراسة ـ مما يُشير إلى أن النجاح أو الفشل المبدئى يصبح أقل أهمية مع مضى الزمان ، وهذا بسبب الاختلاف فى معدل نضج المراهق ، أو بسبب التأثير العام لمجموعة الأقران على سلوك الفرد .

وعلى أى حال فإن ما اكتشفه هافجرست ومساعدوه أصبح ثابتًا نسبيًا مما يؤكد تأثير بعض الثبات فى التكيف حيث يؤدى النجاح المبكر إلى نجاح أبعد ، والفشل المبكر إلى فشل أبعد .

مفهوم الذات وانتشار الهوية :

لقد قام الدارسون بإعادة بناء مفهوم هافرجست عن النمو ، وبذلك اهتموا بنواحى الحياة التى على علاقة بالأهداف المنظمة وهى الأهداف التسعة التى ذكرها هافجرست ، ولتقديم الخدمات المدرسية مثل الإرشاد . ولهذا السبب لم تشتمل الأهداف التسعة على جانب عميق الأهمية مثل مفهوم الذات .

ولقد قال أريكسون Erik Erikson (1963) أنه حينما تحدث الثورة البدنية التى نسميها المراهقة يهتم الشاب الصغير أكثر بكيف ينظر الآخرين إليه بغض النظر عن رؤيته لنفسه ويشير إريك أريكسون أيضًا إلى ميل المراهقين لتحويل الوالدين والمدرسين إلى أدوار مضادة، فغالبًا ما يقوم المراهق بتجميع هويات مختلفة لتحديد ذاته ، فهو يقوم مثلاً بالتوحد مع أو تقليد عدد من الشخصيات الهامة فى حياته ـ مثل الوالدين غالبًا ـ أو أحد الأصدقاء المقربين أو أحد المدرسين .

وحيث أن كل صغير يحرص على مجموعة من تلك الهويات ـ والتى بعضها تكون متناقضة ـ فإنه يجازف بتجربة ما يسميه أريكسون « بعثرة الهوية » أو أزمتها وهذه الأدوار التى تمثل الفرز والالتحام للأدوار والهويات تمكنه من أن يصنع لنفسه مفاهيم شخصية وأنماط سلوكية تتناسب مع شعوره المتنامى عن هويته .

والعملية ليست سهلة ، فقد أشار Kenneth Kenniston (1965) إلى أن مشاكل الهوية تنتج عن محاولة المراهق لعبور الهوة بين الطفولة والبلوغ بينما يكون غارقًا فى مناخ اجتماعى منفصل حتمًا عن الاثنين وبينما يكون أيضًا فى مرحلة عدم ثبات داخلى .

والمشـاكل المتعلقة بمفهوم أزمة الهوية أو بعثرتها قد تؤدى إلى كارثة ، يصفها ماديسون Peter Madison (1969) بأنها تنتج حينما يشعر الصغير بأنه غير قادر على القيام بأدوار اجتماعية فى حاضره أو مستقبله . وتحدث كثير من هذه الكوارث فيما يتعلق باختيار المستقبل مثلما يحدث حينما يشعر بأنه ببساطة لا يفهم الرياضيات الصعبة ويفقد الأمل فى النجاح فى مناهج الدراسة الطبيعية ، ونتيجة لذلك فإنه يستسلم أمام الآمال فى أن يكون عالمًا للطبيعة .

ويوضح ماديسون نوعًا آخر من الصدمة التى يعانيها بعض الطلاب الذين يجدون أن محصلة معلوماتهم محدودة بالمقارنة بزملاء الدراسة الآخرين .

ويرى ماديسون أن الطالب يقابل مشكلات أخرى حيث يكون - مثلاً - متأكدًا من الأدوار التى يمكن أن ينجزها فى الكلية ، فحينما يبدأ الطالب فى دخول مرحلة الكبار فإن عليه أن ينخرط فى نظام اجتماعى منفصل تمامًا عن الوضع السابق ، ذلك النظام الذى لا يمكنه من إقامة قاعدة لتحقيق الذات ، ولا يتيح له إلا القليل من الأدوار المساندة . والعجيب فى كل هذا الأمر أن الكثيرون يحاولون ويحققون النجاح .

المشاكل التى تواجهها الفتيات والنساء الصغيرات :

يبدو نظريًا أن للمرأة الصغيرة حرية مثل الرجل فى اختيار هدف وظيفي وفى أن تحضر نفسها له ، ولكن الحقائق الاجتماعية والنفسية للحياة تضع مشاكل ليس من السهل حلها حتى فى هذا العصر المستنير ، فبالنسبة للذكور من الصعب التقرير إذا ما كان المسئول يتعصب ضد النساء أو أن النساء تبقى نفسها خارج الوظيفة لأن النساء يقبلن فروض المجتمع بالاعتناء بالعائلة . بينما يشارك أزواجهن فى المجتمع .

ويبدو أن الفتيات يظهرن القليل من ذكائهن وقدراتهن عن الصبيان ، وقد أشارت دراسة طولية أجريت فى معهد فلس للأبحاث إلى أن نسبة ذكاء الأطفال بعمر ١٢ سنة ، تغيرت عبر السنين .

وقد لاحظ الباحثون أن الفتيات اللاتى لديهن مستوى ذكاء منخفض يملن إلى تسجيل درجات أعلى على السمات الأنثوية وفى تقرير آخر يغطى الأعمار من سن ٣ إلى ١٥ سنة

أشار الباحثون إلى أن كل الأفراد ذوى نسبة الذكاء المنخفضة عند نهاية الفترة كانوا فتيات .

وهم يشرحون هذا التأثير بسبب الاهتمام الشديد وهم يعنون أن الفتيات كن أكثر اهتمامًا بالأنوثة والانجذاب الشخصى من الكفاءة التحصيلية والعلم ، والمواصفات الشخصية الخلاقة فى الأطفال تظهر زيادة فى نسبة الذكاء مثل المنافسة والابتعاد عن الأهل والاهتمام بحل المشاكل. وهي مميزات بدت أكثر ذكورة (Sontog, Baker, Nelson, 1958).

إن السمات التى تتميز بتجنب الكفاءة لتحقيق النجاح هو ما سمته (Matina Horner, 1972) الخوف من النجاح . وأشارت ماتيناهونر إلى أن احتمال النجاح وخصوصًا فى المنافسات مع الذكور يهدد تقدير المرأة لذاتها ومشاعرها الأنثوية ويؤدى هذا إلى القلق لكى لا يرفضها الآخرون .

وقد ظهر ميل عند الفتيات خلال تواجدهن فى الجامعات لأن يعبرن عن خوف شديد من النجاح ، وتتفق هذه النتيجة مع أبحاث سابقة بينت أن أقرب النساء إلى القيام بدور الراشدات كن أكثرهن جنوحًا إلى التركيز على حاجاتهن الاجتماعية ونكران الحاجات الإنجازية .

وبالإضافة إلى ما تقدم فقد أعطى الباحثون اختبارات لقياس الصعود (التنافس والسيطرة والطموح) والذكورة (الفردية والخشونة والتنافس والتناقض الذاتى) مما أوضح عدم وجود علاقة بين الذكورة والميل إلى الخوف من النجاح .

ولكن التلميذات ذات الصعود المنخفض (مما يعكس اتجاهات سالبة ـ اعتمادية والتعاون لديهن أكثر من التنافس) يملن إلى كتابة قصص عن اكتمال الخوف من النجاح .

وقد وجد (Midgley, Abrahams, 1974) وقائع تفترض أن السمات الشخصية تساهم فى الخوف من النجاح . فبالإضافة إلى طريق تطبيق اختبار هونر لمجموعة من الفتيات قبل سن التخرج الثانوى فهن يُسألن أثناء اختبار التحكم .

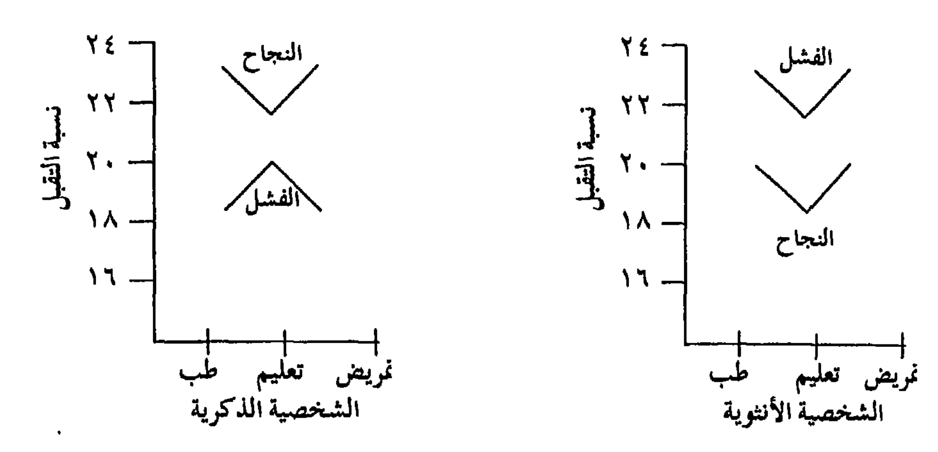


توصلت ماتينا هونرر وزملائها فى الأبحاث إلى أن «الخوف من النجاح» لدى الفتيات والنساء جعلهن يصرفن النظر عن كثير من الاختصاصات مثل العلوم حيث لابد من تواجدهن فى منافسة مع الرجال . ويبدو أنه نتيجة الثقة بالنفس التى تميز كثيرًا من نساء اليوم سوف تنجح كثير من النساء فى مجالات كانت تعتبر حكرًا على الذكور وهذا سيقلب الاتجاهات التقليدية.

إن ميل المـرأة للتعبير سلبيًا عن مشاعرها عن النجاح يبدو أكثر انتشـارًا ، وقـام (Feather, Simon, 1975) باستعمال تجربة هونر على فتيات من المدرسة الثانوية للبنات فى أستراليا ، لقد طلب من الفتيات أن يتفاعلن مع المميزات الأنثوية أو الذكورية للذين اختبروا نجاحًا أو فشلاً فى كلية التمريض أو المدرسة الطبية أو كلية المعلمين .

وكما فى الشكل (١٦-٢) تقبلت الأناث بنجاح الذكور فى الدراسة الطبية ، ولكن لم يقبلن بنجاح الأناث فى اختبار المدرسة التمريضية وكلية المعلمين ، وبعض الشىء مع الذكور الذين فشلوا فى أى من الحالات الثلاث .

لقد توافقت الفتيات مع غالبية النساء اللاتى فشلن والذكور الذين نجحوا ولكن لم يتوافقن مع أغلب النساء اللاتى نجحن وتبعهن ذكورًا قد فشلوا فقد بدا الأمر وكأن الخوف من النجاح عند النساء يجوز أن يكن متحدًا مع الانجذاب للفشل .



الشكل (١٦-٢) تحديد المراهقات لتقبلهن الروايات عن شخصيات أنثوية أو ذكورية نجحت أو فشلت في المدرسة الطبية أو في معهد المعلمين أو مدرسة التمريض (Feather simon, 1975) .

الاختيار المهنى

كما تشير المناقشة السابقة فإنه من الصعب تعميم المشاكل الشائعة التى يواجهها الصبيان والبنات عندما يواجهون الحاجة إلى اختيار مهنى والابتداء بالتحضير له وكذلك فإن الاختلاف فى الحالة الاجتماعية والاقتصادية تزيد المشاكل تعقيدًا .

كما تبين أن نصف خريجى الثانوية للولايات المتحدة تقريبًا يذهبون إلى الجامعة أو إلى بعض أشكال التدريب المتخصص ، وينتمون للمستوى العائلى المتوسط ، والنصف الآخر لا يفعل ذلك وكثير منهم عندما يبدأ الجامعة يغير رأيه وبعد بضعة أسابيع أو شهور يبحثون عن وظيفة دون سابق تدريب .

المهنة والهوية :

من الممكن أن تحدد الحالة الوظيفية فى ثقافتنا من نكون ، أكثر من أى عوامل أخرى عدا السن والجنس . والحالة التعليمية مهمة أيضًا ولكنها أكثر قربًا ومرتبطة مع الحالة المهنية بحيث يصعب دراستها منفصلة .

والحياة اليومية ما هي إلا أمثلة من الحالات المهنية . فمثلاً عندما تسأل عمّا إذا كان فلان ناجحًا ، فإننا نفترض سريعًا نجاح الحالة المهنية . إذ أن الوظيفة تجعل النجاح ممكنًا ولا تجعل الشخص يحمل فشلاً ، حتى ولو أدت الظروف لعدم إيجاد وظيفة لسبب خارج عن الإرادة نشعر بالعجز وعدم التوافق ، ومن أجل ذلك فقد نهمل أنفسنا وكل الآخرين . والحقيقة أن الصغار اليوم يواجهون صعوبة في الحصول على وظيفة بوقت جزئي أو بوقت كامل مما يضاعف من شعورهم بالعزلة عن العالم الحقيقي .

هناك مثال آخر عن الجزء المهم من الحالة الوظيفية حيث يلعب الاعتبار الوظيفي في هويتنا دورًا كبيرًا . فعندما يلتقي شابان ويبدآن بالتعارف فإن أحد أول الأسئلة الواردة بينهما هو : ماهي وظيفتك وهو موضوع لا يعني بالضرورة تصنيف الناس الذين نعرفهم إذا أردنا معرفتهم أفضل ، ولكن لأن معرفة وظيفة شخص ما قد يتيح لنا معرفة خلفيته الثقافية وخبراته اليومية .

ومن أجل معرفة شخص آخر علينا بالضرورة أن نجد موضوعًا مشتركًا للحديث ، وبعد أن يأخذ الحديث عن الطقس والسياسة كل الطاقة يصبح من المفيد معرفة خلفية الآخر من أجل اكتشاف مواضيع ذات قاسم مشترك .

وعندما نعرف وظيفة الشخص من المحتمل أن نعرف أكثر عن قيمه وأذواقه واهتماماته وشخصيته . ومع أن أكثر ما نعرف أو نعتقد بأننا نعرف عن السمات الشخصية والتي تتماشى مع بعض المهن . إلا أن هناك صدق عال للفكرة القائلة بأن علماء النفس يمكنهم دائمًا إنشاء مقاييس للسمات مرتبطة بالوظيفة والميول السلوكية ، وقد بينت الأبحاث أن اتجاهات واهتمامات رجال الأعمال تتفاوت تفاوتًا كبيرًا ، وإن كان المتحررون والفنانون متشابهون في أمور كثيرة (Campell, 1974) .

تعتبر الأموال التي يجنيها الإنسان مقابل الوظيفة مهمة من أجل البقاء ، ورغم أنها طريقة اقتصادية إلا أن لها مدلول نفسي وهناك علاقة مبدئية ولكنها متطابقة إلى حد ما بين الوضع المهني والدخل المالي ، وهكذا فإنه من سوء الحظ أن يرتبط تقدير الذات والدخل المالي مع بعضهم البعض .

ولذلك يرفض الكثير من الشباب الوظائف الرخيصة رغم استقرارها ويلحقون بوظائف مرتفعة الأجر رغم عدم استقرارها وثباتها مثل مهنة الطب والمحاماه ، وحتى إذا كان الأمل ضعيفًا في التأهل للطب أو المحاماه فإن هؤلاء الشباب يفتخرون بأن مثل هذه الوظائف هي أهدافهم العظيمة .

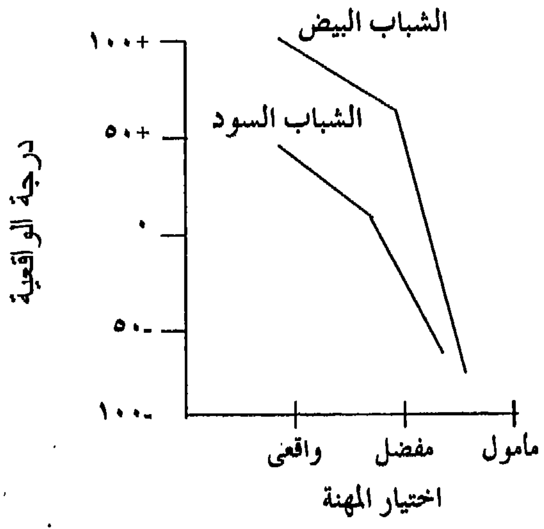
الطموح الوظيفى والواقع :

قام (Mark j. Thomas, 1976) بإجراء دراسة حول الخطط الوظيفية والآمال للسود والبيض من المراهقين من مدرسة ثانوية فى مدينة نيويورك . وكان الوضع الاجتماعى والاقتصادى للتلاميذ منخفضًا حيث يلتحقون جميعًا بمدرسة تقدم وجبة غداء مدعومة من الحكومة الفدرالية . وقد سُئل التلاميذ ثلاثة أسئلة تتعلق بالوظيفة ، ما هو نوع الوظيفة التى يظنون بأنهم يقدرون على أدائها عندما ينهون المدرسة وينهون تدريبهم الذى يحتاجون إليه ؟ . وسؤال يتعلق بالأمل ـ ماهى الوظيفة التى سيحبونها إذا استطاعوا اختيار الوظيفة التى يريدون ؟. وسؤال تفضيلى ، ما هو نوع الوظيفة التى سيختارونها إذا كان حقيقة بإمكانهم الحصول على التعليم والتدريب المطلوب ؟.

وقد قُيِّمَتْ الواقعية التى اختيرت من قبل الصبيان طبقًا للعلاقة بين ذكائهم ومستوى الذكاء المطلوب للمهن التى اختاروها .

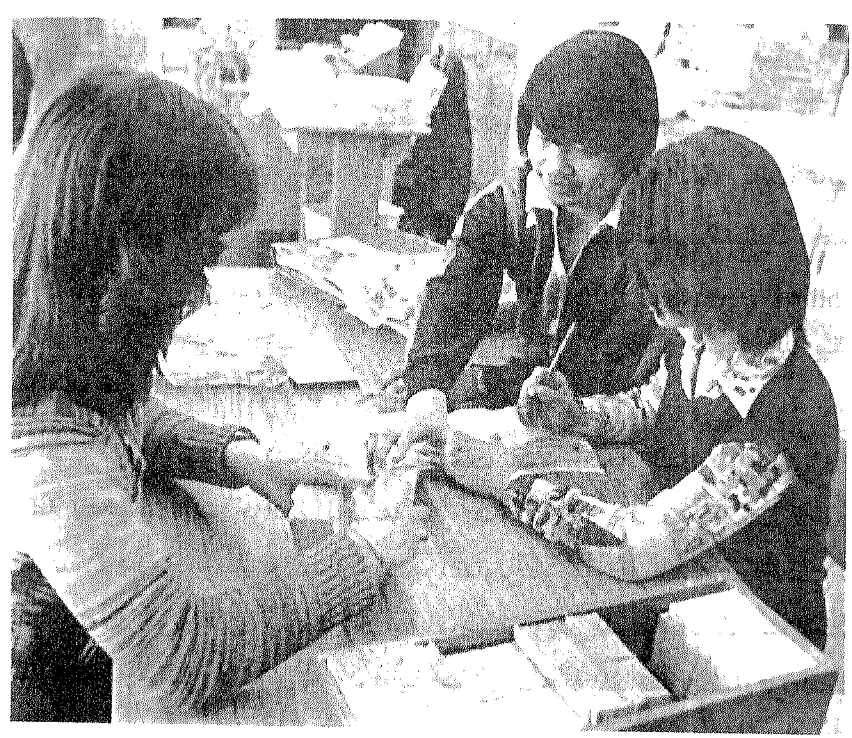
يبين الشكل (١٦ـ٣) أن الصبيان كانوا فعلاً واقعيين تمامًا تجاه أنواع الوظائف المختارة وأيضًا حول الوظائف التى يتمنونها إذا ما توفر لهم نوع التدريب ، والوظيفة التى يأملون الحصول عليها كما توقعنا غير واقعية بعض الشىء ، ورغم أن الرسم البيانى يشير إلى أن الشباب السود أقل واقعية من البيض فإن الفروق لم تكن دالة إحصائيًا .

وتشير هذه الدراسة إلى أن للشباب من الطبقة المنخفضة اجتماعيًا واقتصاديًا توقعات منخفضة بالنسبة للوظيفة والتدريب . وذلك بالرغم من حقيقة كونهم غالبًا ما يحلمون بطريقة غير واقعية .



الشكل (١٦ـ٣) درجة المعقولية فى اختيار الوظيفة للسود والبيض من الطلاب الذكور عند سؤالهم عن تحديد المعقولية أو الأفضلية أو الرغبة فى اختيار وظيفة ما (Thomas, 1976).





العمل بوقت إضافى .. يمكن المراهقين من عبور الجسر بين المراهقة ومرحلة الرشد وكذلك إيجاد فرص لتعلم أدوار من أجل الثقة بالنفس .

التوافق الجنسى

مهمة البالغ في شق طريق إلى العالم العملي هي المشكلة الرئيسية لديه ، ولكن إذا قسنا كم الوقت والمساحة المستغلة فى وسائل الإعلام يربح الجنس الجائزة الكبرى .

إن مشاكل الاختيار المهنى والتحضير له فهى موجودة دائمًا ، وينشغل المراهق بها يوميًا ، وهى متواجدة دائمًا وأبدًا فيؤخذ بها كشيء حتمى . أما مشاكل الجنس فهي من طبيعة مختلفة تمامًا . فمن الصعب التعامل معها بالعقل والمنطق لأنها أكثر مأساوية وأكثر قوة فهى تتقاطع مع كل مراحل السلوك بين الأشخاص وتقدير الذات وغالبًا ما تبرزفى أوقات غير متوقعة .

والطرق التى تحدد الهوية الجنسية للمراهق متنوعة للغاية . وبالمعايير النفسية فقد يكون للإلحاح الجنسى ملامح عامة ، ولكن التأثيرات النفسية التى تؤثر على بسلوك الفرد فمعقدة للغاية ومتنوعة وغالبًا لا يمكن التنبؤ بها، وهذه النقطة كانت غائبة عن (Alfred Kinsey et al, 1948,1953) والذين أجروا مسحًا عن السلوك الجنسى ، وكذلك مسحًا آخر بعد سنوات أخرى بواسطة (Johnson, Masters, 1966-1970) .

١ ـ دراسات عن السلوك الجنسى :

اهتم فريق (كينزى) بشكل رئيسى بكشف تكرار أشكال السلوك الجنسى المختلفة وبربطه بالمتغيرات الديموجرافية المختلفة مثل العمر والجنس ومستوى التعليم ، وقد سأل الباحثون الآلاف من الرجال والنساء ، وقدموا تقاريرهم التى تبين أن الدافع الجنسى للذكر يظهر أقوى ما يكون خلال سنوات المراهقة الأخيرة ، ويقل تدريجيًا بعد سنوات العشرين ، بينما الدافع الجنسى الأنثوى يكون قويًا خلال مرحلة المراهقة ويصل إلى القمة فى العشرينات من العمر ويبقى على مستوى مرتفع حتى أواسط العمر .

أكدت النتائج أيضًا الانطباع الشعبى بأن الإناث فى المعدل هن أقل استعدادًا للإثارة الجنسية من الذكور وأنهن لا يبدين رغبة فى الحاجة إلى العملية الجنسية كما يفعل الرجال عادة .

وبعض هذه الاستنتاجات فرضت نفسها من قبل كما رأى (Johnson and Masters 1966,1970) الذين أجريا أبحاثًا مكثفة بما فيها من ملاحظات إكلينيكية للارتباط الجنسي بالإضافة إلى بعض أشكال النشاط الجنسي . وقد أشارا إلى أن هناك تشابه أكبر من الاختلاف في السلوك الجنسي للرجال والنساء .

وعند تقرير صدق هذين التقريرين المنافسين تبين أنه أمر صعب . لقد استطلع فريق كينزى عينات كبيرة للمجموعات الاجتماعية ، بينما سَلّطَ Johnson and Mastersالضوء على العينة التي كانت إما من متعلمى الدرجات العليا وينتمون إلى الطبقة الوسطى (أعضاء فى الجامعة أو المستشفيات مثلاً) أو من فتيات الليل .

ومع أن عينات كينزى كانت من الطبقة الوسطى فإنها قد تكون أكثر تمثيلاً لطبقات الشعب . يجب أن نضع فى اعتبارنا مع ذلك أن الباحثين فى كلا المجموعتين تناولوا السلوك الجنسى بشكل مبدئى من نواحى فسيولوجية ، واهتمو بالإنجاز بشكل أساسى ، وفيما يختص بالناحية النفسية فإن محتويات المجموعتين من التقارير أقل أهمية من رد الفعل الشعبى، فعندما ظهر تقرير كينزى فقد أوجد كثيرًا من التناقضات بل ضجة عارمة وخصوصًا عند الذين لم يتنبهوا للأمر حيث أعلن عن نسبة كبيرة من ممارسة العادة السرية والعلاقات الجنسية ما قبل الزواج وبعدالزواج وعن اللواط وكل تلك الأنشطة كانت أكثر شيوعًا مما اعتقده البعض .

٢ ـ الثورة الجنسية :

من الواضح أن تقرير كينزى كان أول المؤشرات على أن عصرًا من السماح الجنسى قد بدأ . وعندما ظهرت دراسة ماسترز وجنسن من عقد من الزمن أو يزيد أنتجت صرخة احتجاج متواضعة ، وعند ذلك الوقت فإن ما سُمى بالثورة الجنسية كان فى طور الظهور ، وأن عامة الناس العلمانيين كانوا أكثر تمردًا وفي الحقيقة فإن الاختلافات والمنهجية الخاصة بالباحثين قد ولدت تناقضًا وانتقادًا أكثر مما فعلت مكتشفاتهم .

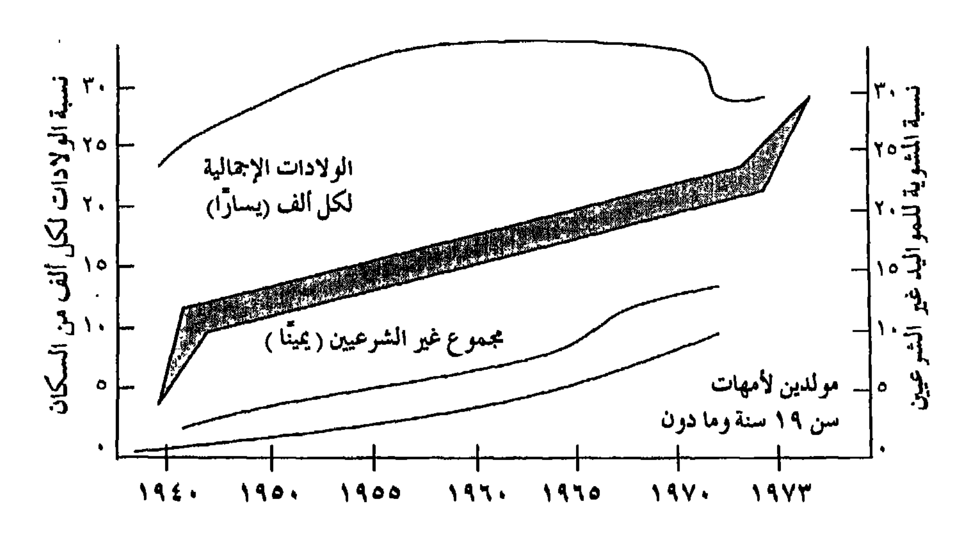
هناك تفسيرين لأبعاد الثورة الجنسية

أولاً : أن المراهقين بدأوا يمارسون نشاطًا جنسيًا أكثر مما تعودوا عليه .

ثانيًا : أن مستوى النشاط الجنسى قد يكون بنفس القدر ، ولكن المعروف عنه أصبح أكثر ولهذا فإنه يبدو أقوى .

نادرًا ما تكون المعلومات الحقيقية للميول الاجتماعية سهلة الجمع وخصوصًا فى المناطق الحساسة من السلوك مثل السلوك الجنسى . ومع ذلك فإن هناك مفتاحًا يتطلب حلاً لكثير من الشباب على أن يكون أكثر سماحًا .

إن أحد المؤشرات هو نسبة عدد الأطفال غير الشرعيين المتزايدين من المواليد الجدد من أمهات تحت سن ١٩ سنة . وكما يشير الشكل (١٦-٤) فإن نسبة الأطفال المولودين لأمهات من أعمار مختلفة قد تزايدت . إن نسبة الولادات غير الشرعية قد بقيت إلى حد ما ثابتة فقط (٥٪) دون الولادات جميعًا وذلك حتى عام ١٩٦٠ ، ومنذ ذلك التاريخ فإن النسبة المئوية قد ارتفعت بحدة حتى اليوم أى بنسبة طفل واحد لامرأة بدون زوج مقابل سبعة أطفال شرعيين .



الشكل (١٦-٤) نسبة الولادة فى الألف فى الولايات المتحدة من ١٩٤٠ إلى ١٩٧٣ بالإضافة إلى النسبة المئوية للأطفال غير الشرعيين لأمهات لكل الأعمار ولأمهات تبلغ التاسعة عشر وما دون ذلك .

إن نسبة الأمهات دون ١٩ سنة من غير زواج تتبع نفس المسار إلا فيما يختص بالزيادة لأن حدود هذا العمر قد كانت كبيرة إلى حد ما ، فاليوم هناك من بين كل الأطفال غير الشرعيين مواليد لأمهات في مرحلة المراهقة . وعدد الأطفال المولودين لأمهات غير متزوجات ما دون سن ١٥ سنة والتي لا تظهر في الرسم البياني قد تزايد كظاهرة . ففي سنة ١٩٤٠ كانت النسبة فوق ٢,٠٠٠ وفي سنة ١٩٦٠ كانت ٤,٦٠٠ وفي سنة ١٩٧٣ كانت تقريبًا ١١,٠٠٠ .

فعندما نضع في أذهاننا أن عدد المراهقين الذين يستعملون حبوب منع الحمل يتزايد وأن الإجهاض أصبح مباحًا في كل الولايات فإن هذه الأرقام تفترض أن المراهقين الذين يقومون بالتجارب الجنسية أبكر وغالبًا أكثر مما كانوا يفعلونه من قبل ١٠ سنوات . ويدعم هذا الاستنتاج حقيقة أن نسبة العدوى للأمراض التناسلية بين المراهقين قد تزايدت أيضًا بشكل واضح وثابت خلال نفس الفترة .

٣ ـ هل هناك ثورة مضادة ؟

هناك وقائع مناقضة على كل حال فقد أجرى (Miller,Simon) مسحًا لتجارب مراهقين من عمر ١٤ إلى ١٧ سنة . وتحليلات هذه المعلومات قد أنتجت اكتشافات غير متوقعة إذ تبين وجود نقص حقيقي في العلاقة الجنسية قبل الزواج على مدار السنين بالنسبة للذكور .

كما تبين طبقًا لأبحاث (ميلر وسايمون) أن المراهقين الأكثر احتمالاً لأن يرتبطوا بعلاقة جنسية هم :

١ ـ إما أن يكون طموحهم التعليمي منخفضًا .

٢ ـ نادرًا ما يقومون بالواجبات الدينية .

٣ ـ أو إنهم معزولون عن أولياء أمورهم .

٤ ـ كانوا متورطين في نشاطات منحرفة .

هناك مسح عن الاتجاه نحو الممارسات الجنسية المختلفة يفترض أن كثيرًا من صغار السن لا يتحملون مقاومة الانحرافات كما يعتقد البعض ، وقد استطلع (Edwards, Stinnett, 1974) آراء طلاب في سبع جامعات في أجزاء مختلفة من الولايات المتحدة في « نوع الحياة البديلة » ، ويمثل الجدول (٦١-٤) النسبة المئوية للطلاب المقدمين للرأى سلبًا وإيجابًا أو ما بين الاثنين للتقرير المرتبط بأنواع من أساليب الحياة .

وكما يبين الجدول لا يوجد نموذج من أساليب الحياة اتفق عليه الأغلبية من الطلاب. وأعلى مرحلتين من الزواج التجريبي والذى قيل من قبل ٤٥٪ منهم . ونوعية أسلوب الحياة تغرى أعظم النوعيات لعدم التفضيل من لهم علاقة خارج الزواج وبدون معرفة الشريك والمجموعات المتزوجة والمجموعات خارج لاعلاقة الزوجية بعلم الشريك قد اعتبروا غير مفضلين .

وفي سؤال آخر أوضح ٦٥٪ من الطلاب بأن أى من الأنواع البديلة للحياة ليس مفضلاً لهم . بينما قال ٢٥٪ بأن كل الأنواع البديلة للحياة تعجبهم . وفي إجابة على سؤال هل تؤمن بأن الزواج الأحادى التقليدى بين المرأة والرجل يلبى حاجة العلاقة بين الاثنين ؟ . فأجاب (٧٠٪) بنعم و (٨٪) بلا و (٢٢٪) لم يقرروا شيئًا .

الجدول (٦١-٤) نسبة الطلاب من سبع جامعات يشرحون (المفضل)

و(غير المفضل) أو (غير متأكد) لنظام حياة بديل (Edwands, Stiertt, 1974) .

نمط أسلوب الحياة	(مفضل)	(غير مفضل)	(غير مؤكد)
زواج من مرحلتين أي زواج تجريبي؟	٤٥	٢٩	٢٦
علاقة بين اثنين دون زواج (في منزل واحد)؟	٣٧	٤٤	١٩
علاقة مع طرف ثالث بمعرفة الشريك؟	١٤	٦٦	٢١
علاقة مع طرف ثالث دون معرفة الشريك؟	٦	٨٢	١١
زواج جماعي ؟	٦	٧٤	١٩
العيش ضمن مجموعة ؟	٣٠	٤٠	٢٩
الزواج بين ذكرين ؟	٣٣	٣٨	٢٩
المجموع	٢٤	٥٣	٢٢



أصبحت نسبة الحوامل من المراهقات أكثر شيوعًا عما كانت في يوم من الأيام . ربما يكون العامل المؤثر في هذا الأمر أن المراهقين أصبحوا أكثر نضجًا في المسائل الجنسية وأكثر خبرة مما كان عليه آباءهم وأجدادهم .

يبدو أننا نواجه مجموعتين متناقضتين من المعلومات : إن وقائع زيادة النشاط ما قبل الزواج الخاص بالمراهقين والوقائع الخاصة بأن الشباب متحفظين تمامًا في وجهات نظرهم عن الجنس ، فكيف يمكننا فهم هذه التباينات ؟ ولأننا لا نملك مبررًا للشك بصدق أي من هذه الدراسات نستطيع أن نفترض أما :

١ ـ المواقف لا تزال متحفظة ولكن الحرية الجنسية هي المعيار المسيطر .

٢ ـ مطلوب معلومات تمثل مجموعات مختلفة من المراهقين .

هناك ما يؤكد التفسير الأول ودراسات العلاقة بين القيم وبين السلوك الحقيقى تشير بشكل عام إلى ترابط أكثر من عدم الترابط . وهناك دراسات تفترض أن الصغار الذين هم أكثر قوى متميزة مع مجموعة قيم الأقران أكثر من أولئك التابعين لعالم الذين هم أكثر احتمالاً فى البالغين للتورط بعلاقات جنسية قبل الزواج .

واستطلاعات (Miller, Simon -1974) هى أحد الدراسات حول الموضوع ، ونجد أن التوحد مع مجموعة الأقران أقل بين من يأتون إلى الجامعة من أولئك الذين ليسوا فى الجامعات ، وسوف يظهر أن تغيير قيم التحفظ فيما يخص السلوك الجنسى من المحتمل أن يكون متحدًا مع درجة أقل من العلاقة الجنسية قبل الزواج . والاختلافات نسبية وليست نهائية ، بالطبع فإن طلاب الجامعة اليوم من المحتمل أن يكونوا أكثر فاعلية جنسيًا مما كانوا منذ عشر أو عشرين سنة مضت . ولكن درجة من الاندماج ليست تقريبًا أكثر مما هى بين غير الجامعيين من الشباب .

٤ ـ اختلاف الجنسين فى الاتجاهات الجنسية :

مع أن (Johnson and Masters) فى أبحاثهما عن فسيولوجية الاستجابة الجنسية لم يجدوا اختلافات جنسية لأى شيء مميز ، فإن أغلب الناس يؤمنون بأن النساء أكثر تحفظًا. وأقل مغامرة وأكثر كبتًا عندما يتعلق الأمر بالتصرفات الجنسية . إن مجموعة من الدراسات تدعم هذا الانطباع فمثلاً (Eaward, Stinnett) فى البحث الذى أشرنا إليه وجدا أن النساء كن بشكل مميز أكثر تحفظًا مع الإشارة إلى تبديل طرق العيش أكثر من الرجال .

إن دراسة (Donald L. Mosher, 1973) تدعم نفس الاستنتاج . فيبين (موشير) فيلمًا عن جامعيين غير متزوجين يصور وجهًا لوجه أوضاعًا جنسية مختلفة والتى أنتجها معهد للأبحاث الجنسية فى (هامبورج) بألمانيا ، وذلك لاستعماله فى عيادات التدريب الجنسى وهذه الأفلام لم تكن أفلامًا فاضحة (بورتوغراف) مما يسمى أفلام بمقاييس الراشدين ولكنها كانت صريحة تمامًا .

وبالمقارنة مع التلاميذ الذكور كانت التلميذات أكثر ترجيحًا لقول أن الأفلام كانت مقززة وعدوانية وإباحية وقد وجدن الأفلام أقل متعة وهى تصور السلوك أكثر فى تصنعه غير الطبيعى .

هنـــاك أيضـًـا المعــلومات الداعمة والناتجــة عن دراســة (Izard, coaplan-1974) التى طلبـت مـن طـلاب جامعة (فنديربايلت) أن يقرأوا فى غرفهم فقرة من أكثر الكتب بيعًا والـتى تصف الإغراء الجنسى من شاب لعذراء . وذلك لتوضيح رد فعلهم على الاستبيان . فالتلامـيذ الذكـور يشيرون إلى استثارة جنسية واهتمام وسرور ، بينما التلميذات قد أعلن عـن إشمـئزاز أكـثر . ولازال هـناك معلومـات أكـثر مـزودة مـن أبحـاث كيـنزى الذى أعلن أن الـرجال يمـيلون إلى أن يكـون لديهـم أحلامًا أكثر عن الدوافع الجنسية والذروة الجنسية (النشوة الجنسية) .

٥ ـ الجنس والهوية الشخصية :

إن جـزءًا مـن السـبب عـن الاخـتلافات الجنـسـية فـى الاسـتجابة مـع المسائل الجنسية يكمـن فى اختلاف المعانى التى يملكها السلوك الجنسى للذكور والإناث . أشـار (Peter Madison, 1969) إلى أن القـدرة عـلى الـبدء والاستمرار فى العمل الجنسى متورط كليًا بعمـق مـع الهويـة الذكورية فى ثقافتنا ، والفشل الجنسى مدمرًا لتقدير الذات للشباب أكثر مـن الفتـيات ، إن كـثيرًا مـن الصـبيان والشباب ينغمسـون فى الملاحقة العدائية للجنس مع الفتـيات والـتى هى إلى درجة كبيرة بحث عن هوية من خلال الكفاءة الجنسية . وهذا النوع مـن دوافـع الكفـاءة الجنسية الـتى تقـود الصـبيان كـي يعـاملوا الفتـيات كأشـياء جنسية . والعكـس يمكـن حدوثـه مـع أنـه أقـل حدوثـًا مـع الفتيات اللاتى يستمتعن بالشكوك حول طبيعتهن الجنسية وتحت هذه الظروف يصبح الصبيان أشياء جنسية بالنسبة للفتيات .

وعـندما يراقـب كـل شريك الآخر على أساس أنه موضوع جنسى أكثر منه كشخص لا يصـبح الجنس فائدة متبادلة بل طريقة لتكوين الهوية حيث تستخدم الفتاة الجنس كوسيلة لتأكـيد نفسـها بأنهـا قـادرة عـلى جـذب الشـباب ، والشـاب يستعمل الفتاة ليُنشئ هويته الذكورية .

٦ ـ تعلم الجنس الشعبى :

أشار ماديسون إلى أن التعليم الجنسى يجرى بطريقة محددة فى مجتمعنا . ومع أن كثيرًا من أولياء الأمور يتعمدون محاولة تقديم بعض أنواع التعليم الجنسى لأطفالهم إلا أن أكثر التعليم يحدث بطريقة لا إرادية .

إن فائدة استعمال الأخبار الملاحة لمقاومة الانحراف الجنسى تكون أكثر أهمية من الإشارة إلى الخطورات المحددة ، ومن خلال الخصوصية لحفظ المشاعر الجنسية غير المعلنة والمتصلة بطرق الإثارة عن طريق الصدفة يمكن توجيه الشباب .

يصبح أصحاب صناعة الوسائل الترفيهية والدعائية أيضًا لا شعوريًا كأساتذة للصغار، والإعلانات تجعل الجنس يرتبط فى فكر الشباب مع التنوع فى الغرابة للمنتجات المصنعة مثلما هو مع العنف والهدم . ومع الوقت الذى يصل فيه الشباب الصغار إلى نهاية المراهقة ونجد هذه الغرابة والتعليم المصطنع بالكامل قد قادت كثيرين منهم لكى يعتقدوا بأنهم مختلفون جنسيًا أو غير طبيعيين .

وكما يقول ماديسون فإنه بحلول نهاية المراهقة تكون دوافع الشباب الجنسية قد أصيبت بكل المعتقدات الخاطئة والفلكلورية ، حيث تدعو المخاوف من الحمل إلى لعبة اللواط ، ذلك لأن الجنس هو الدافع المبكر غير المعترف به .

الخبرات المبكرة كمؤشرات لتوافق البالغين

مع الاعتبارات المربكة وأحيانًا المفجعة لتجربة المراهقين فى محاولتهم لتلمس طريقهم تجاه النضج الوظيفى والجنسى نتعجب كيف يصل الكثير منهم إلى التوافق فى مرحلة البلوغ . وهذا ما يطرح السؤال عما إذا كنا كعلماء نفس نهتم بما هو خطأ فى المراهق بدل أن نهتم بما هو جيد فيه .

ربما يكون هناك درس فى كل ذلك وهو درس قد فصلته (Jean Walter Macfarlane 1971) كما استخلصته من دراسة سابقة منشور منذ ٣٠ سنة بواسطة معهد النمو البشرى فى جامعة كاليفورنيا فى (بيركلى) .

وقد لاحظت (Macfarlane) أن علماء النفس فى الدراسة كانوا يميليون إلى أن يتفاءلوا عن مستقبل الصحة العقلية لكثير من الأطفال الذين لاحظوهم فى أثناء دراستهم لهم ، ولهذا فإنها كانت صدمة فى السنوات التالية عندما اكتشفوا أن نصف الأطفال أصبحوا أكثر ثباتًا وأكثر فاعلية كبالغين أكثر من أى وقت مضى . ولكن خمسهم عادوا أقل فاعلية كبالغين مما هو متوقع لهم والثلث فقط كانوا على الهدف (وهى نتيجة ضعيفة) .

وكان أفضل تنبؤ للصغار المتخلفين عقليًا أولئك الذين كانوا تحت مراقبة شخصيات حازمة وصارمة ، ولهذا فما استطاعوا الوصول ولا التغلب على التحدات فى بيئتهم ، وفى مجموعة أخرى كانت التوقعات أكثر دقة عنهم وهم الذين عاملهم أهلهم بطريقة غير متوافقة ومتساهلة بشكل متطرف يتغيرون بسرعة إلى خشونة مدمرة . وأكثر الذين تعرضوا للحزم والصرامة ، كانوا مدمنين على الكحول فى مرحلة البلوغ يقعون فى أسفل الطبقة .

أما بخصوص الخمسين بالمائة الذين تحولوا إلى شخصيات أفضل مما كان متوقع لهم ، أظهروا أثناء الطفولة والمراهقة أدلة قاطعة للإعاقة الشخصية للقدوة أو عدم التنظيم الذى يقود إلى شخصية غير متوازنة عند البلوغ .

وهناك آخرون أصعب من أن يصنف أحدهم مراهقًا ويبدو كأنه غريب الأطوار ، وله نسبة ذكاء ودرجات علمية تحت المتوسط ولكن أنهى الثانوية العالية ، وأصبح مهندسًا فذًا . وكذلك هناك شخص آخر كان فى عزلة اجتماعية فى المراهقة كبر وأصبح مسئولاً تنفيذيًا للأعمال .

تقول مكفرلين أن النسبة المئوية المرتفعة عن التنبؤات الخاطئة تنتج عن ميل عالم النفس لأن يهتم بالنواحى السلبية والأعراض المرضية الواضحة لشخصيات الأطفال والمراهقين ، بصرف النظر عن العناصر المؤدية إلى النضج ، مما يقلل من قيمة القدرة عند المراهقين لأن لا يتعلموا من النموذج غير المؤثر للسلوك ، ثم يتعلموا سلوكًا آخر . ولازال هناك سبب

آخر وهو أكثر دلالة بالنسبة للدراسات عن المراهق وتطوره مثل « من رحم المعاناة يولد دائمًا كل جديد وقيم » .

لا يجب أن تؤخذ ملاحظات (مكفرلين) كرفض للبحث العلمي في ميدان نمو الأطفال والمراهقين . وهي ليس لديها مشكلة في المعلومات ، ولكن مع تفسيراتها تقريبية . والتوقعات المطروحة في مضمون المعلومات التي جمعت والنظريات عن نمو الطفل السائدة في تلك المرحلة .

وبمعلومات أكثر ونظريات أفضل سوف نكون أكثر قدرة على فهم الأطفال والمراهقين وأكثر دقة في التنبؤ . والمهمة الأساسية للعالم ليس التنبؤ بل جمع المعلومات والاستفادة من فهمها . والتنبؤات هي فقط اختبار يُمكننا من الكشف عن نوعية الملاحظات وتقييمها وصلاحيتها ، ولهذا فإننا نحتاج لنظريات أفضل .

ملخص الفصل السادس عشر

تتطلب المجتمعات المدنية الغربية من البالغين كثير من الاهتمام حيث يترك الشباب يعيشون في مجموعة ثقافية فرعية وغير مستقرة ولا يعملون إلا القليل من أجل حمايتهم من الأزمات والتجارب المؤلمة للنضوج والازدهار .

والعلاقة المعتمدة بين الأطفال وأولياء الأمور موضوعة تحت التجربة لأن الأطفال يتغيرون أسرع . وقد بات الوالداين غير متأكدين من مقدار الحب والتوجيه الذى يحتاج إليه الأطفال . والأطفال عادة يقاومون كلمة (الحب والتوجيه) وهذا التفاوت بين حاجة الأطفال وما يريد أن يقدمه البالغون يصبح حادًا خلال مرحلة المراهقة ، وتتفاقم عدد الموافقة على الموضوع نتيجة متطلبات البالغ فى أن يتماشى المراهق مع معايير السلوك المقبول ، وكذلك ليوضح المسئولية .

ينفى بعض المراهقين العاطفة المتقدة لديهم وينفى الاعتماد الوظيفى على البالغ بالهروب إلى بعض أشكال الانحراف . ومعظم المراهقين يعملون من خلال المشكلة معتمدين على قدراتهم النامية من أجل التعبير عن والمشاركة فى الحب للتأكيد مع الآخرين ، وهؤلاء هم الأفراد المتوافقين مع المدرسة ومع الأقران الذين يملكون علاقات إيجابية مع أهلهم . وحتى فى أفضل الأوضاع العائلية ، فإن هناك انشقاقًا بعض الشىء والدراسات عن العائلات وحياة المراهقين الذين كانوا إما مستعملين أو غير مستعملين للمخدرات فى تطابقهم مع المثل .

والمراهقون من الطبقة الوسطى والمصنفين « الأكثر تعرضًا للخطر » فيما يختص باستعمال المخدرات يعود إلى عدم التأكد من طريقة تربية الطفل فيكون أقل التصاقًا بالعائلة وأكثر حرية وأكثر ميلاً للجنوح ويكون أقل اعتناءً واهتمامًا بالقانون والنظام . وكثيرًا ما يحدث التعرض للمشاكل المتعلقة بالمشروبات الكحولية . وكذلك وجدت اختلافات مشابهة فيما يتعلق بالصنفين بالمراهقين « الأكثر تعرضًا للخطر » و «الأقل تعرضًا للخطر»

وكانت العائلات من الأمريكيين من أصل مكسيكي في الغالب من «الأقل تعرضًا للخطر» هم أكثر صرامة وحزمًا وأكثر تقليدية من العائلات من « الأكثر تعرضًا للخطر » ولا يهم نوع العائلة .

ومع ذلك يقول المراهقون أنهم ينظرون إلى الوالدين كمصادر للحب وكأساتذة للقيم والمعايير السلوكية . ويبدو أن أولياء الأمور الذين كانوا أقل قدرة على التلاقي مع هذه التوقعات كانوا هؤلاء الذين تورط أبناؤهم في أسلوب مجموعة من الأقران مثل تعاطي المخدرات .

إن حاجة المراهق للانتماء تؤدى إلى ارتباطه بمجموعة الأقران وهي عكس الحاجة المطلوبة للإنجاز ، وهذا الإنجاز يؤدى إلى التورط في نشاطات تحسن من الكفاءة في حل المشاكل وفي مهمات الاكتمال والنشاطات المعزولة تورط في مجموعة أقران صعبة .

يتسق الإنجاز أيضًا مع قيم البالغ وتحاول مثل هذه القيم أن تفسر الاستياءً من طرق مجموعة الأقران كأعضاء . ومع أن الفرد الذى يسجل نسبة عالية في الإنجاز ينظر إليه بشكل عام كتابع ، وكل المراهقين يوالون بطريقة أو بأخرى . والسؤال هو هل يتبع معايير البالغين أم معايير مجموعة الأقران .

ومعايير الأقران في المدرسة الثانوية تميل إلى فرض وساطة (أكاديمية) علمية ونجاح اجتماعي ، ودراسة (كوليمان) في الستينيات قد اكتشفت أن كرة القدم والشهرة والمظهر الأنيق وتمضية وقت ممتع كانت هذه كلها أهم بالنسبة لتلميذ المدرسة الثانوية من الحصول على درجات عالية .

والدراسات الأحدث بينت أن التلاميذ أكثر تجاوبًا مع الكفاءة العلمية ، وأشار أحد الاستطلاعات إلى أن تلاميذ المدرسة الثانوية عند التخرج يميلون إلى تقييم النشاطات الاجتماعية أعلى من الإنجاز العلمي . ولكن وبعد ٥ سنوات من ذلك قالوا بأن الإنجاز العلمي كان أهم . وكان هناك تفاوتًا أيضًا في القيم التي أعلنوها عند التخرج ، وكان سلوكهم لاحقًا أكثر ، فالذين جرموا القيم الاجتماعية ورفضوا القيم العلمية ذهبوا في الحقيقة إلى الجامعات وتخرجوا منها . والانهماك في النشاطات الاجتماعية خلال الدراسة الثانوية يعد عامل إيجابي ، ومع ذلك في الحقيقة يتنبأ بالتخرج من الكلية .

تشمل مهمات النمو للمراهق قبول الذات وإقامة علاقات اجتماعية مرضية مع زملاء الجيل الواحد لكلا الجنسين ، والاستقلال والتهيؤ للوضع الخاص بالبالغين كمواطنين وأصحاب وظائف ، والأطفال الذين يتعاملون بنجاح مع مهمات النمو الملائمة لمستواهم لديهم مشاكل أقل عندما يصبحون بالغين ، ويقول أريكسون أن المراهقين لديهم عدة هويات بعضها متناقض ويجب عليهم توحيدها . والفشل في إنجاز هذا التوحيد يؤدى إلى بعثرة الهوية وتحدث الأزمات عندما يتأكد الصغير أن مميزاته الشخصية وقدراته غير جديرة بالمتطلبات الملقاة عليه . والتحدى الأساسى تجاه الدور الاجتماعى والذاتى قد يحدث أزمة هوية ، إن أول سنة في الجامعة تجريبية على الأخص لأن التلاميذ يجدون أن انتمائهم ما قبل الجامعى غير راسخ . وأن المعايير الإنجازية السائدة فى الجامعة واضحة . ولكن التلاميذ يبدون غير متأكدين من طبيعة البالغ الذى يطمحون أن يكونوه .

يضع تبعثر الهوية مشاكل خاصة على الفتيات واللاتى يشعرن بأنه يتوجب عليهن الاختيار بين المهنة وبين أن يصبحن أمهات ، والنضال واضح من قبل النساء وحتى اليوم بالرغم من حقيقة أن هناك حواجز قليلة للأهداف الوظيفية ، والنساء يملن إلى الإقلال من قدراتهن وهذه النزعة تبدأ منذ الطفولة ، والنساء الصغيرات غير راغبات بغزو المناطق الوظيفية والتى تعتبر تقليديًا ذكورية وأهم سبب لذلك هو الخوف من النجاح .

إن الوضع الوظيفى يحدد (من نكون) فى ثقافتنا . ونحن نشعر بعدم الأهلية عندما لا نتوظف ونستعمل الوضع الوظيفى كطريقة استدلالية للمعلومات عن الخبرات والاهتمامات والقيم ، إن اندماج الوضع الوظيفى والمال مع تقدير الذات يجعل من الصعب على كثير من الشباب الصغار أن يكونوا واقعيين تجاه الخيار الوظيفى .

أوضحت دراسة أن المراهقين قد يعلنون أن الوظائف المغرية البراقة هى أهدافهم ، وأن أغلبهم واقعيين فى أنواع الوظائف التى يبحثون عنها بدوام جزئى حتى فى الحالة المنخفضة للوظيفة أو العلم المؤقت فهى تمنح خبرات تعليمية للمراهقين وتعطيهم فرصًا للدخول فى العالم الحقيقى لحياة البالغ .

تعتبر المشاكل الحاصلة فى الاختيارات المهنية وفى التقويم هى أكثر المشاكل عند المراهقين ، وهذه التى تعنى بالتقويم الجنسى تلفت الانتباه غالبًا وهى أكثر عاطفية . وأظهر المسح للسلوك الجنسى الذى أجراه كينزى وفريقه عدة تناقضات وانتقادات ، ولكنه وصف مرحلة من الثورة الجنسية ، والميل نحو الحرية . مع أن بعض الناس يشك فى أن الشباب الصغار قد يكونوا أكثر حرية جنسية هذه الأيام مما كانوا قبل ١٠ سنوات أو ٢٠ سنة . فقد أشار المسح الجامعى للطلاب إلى أن اتجاهاتهم نحو (نظام حياة بديل) عن السلوك الجنسى متحفظة . وسوف نكون كل الزيادات فيما قبل الزواج من علاقات جنسية قد حفرت مكانها فى المراهقين والذين هم معروفين بالتصاقهم بثقافة بمجموعات الأقران والذين يرفضون المجتمع البالغ .

والكفاءة الجنسية لها معان مختلفة للجنسين لأن كلا الجنسين ، الذكور الذين يستثارون جنسيًا أسرع يكونون أكثر احتمالاً لأن يبادروا أولاً بالنشاط الجنسى ، والإنجاز الجنسى هو أكثر ارتباطًا مع الهوية ويجدون الفشل أكثر فى فقدان التقدير الذاتى . ولكن التمركز الذاتى قد يهيمن عندما توظف الفتيات الإغراء الجنسى للتأكيد على أنفسهن بقدرتهن على جذب الشبان ، والشبان يستغلون الفتيات لإنشاء هويتهم الذكورية ، كل منهما يستغل الآخر كهدف جنسى .

ويعود الفضل إلى سوء توجيه أولياء الأمور إلى الانطباع غير الدقيق المأخوذ من وسائل الإعلام ، فنجد أن المراهقين يطورون بعض الأفكار الغريبة عن الجنس وجنسهم الخاص بهم .

ترتكز تقارير (Macfarlane) على دراسة مطولة تشمل السنوات منذ الطفولة وحتى سن البلوغ ، حيث أكثر التوقعات المتفائلة للباحثين كانت غير سارية المفعول وأن نصف أفراد العينة تغيروا بشكل أفضل وأكثر مما كانت فى سالف عهدها ، لم تكن مشاكل المراهقين معوقة ولكنها - فى المقابل - هيأتهم لسن الرشد ، وتفترض خبرة علماء النفس فى هذه الدراسة إننا نحتاج إلى معلومات أكثر ونظريات أقل .



قاموس المصطلحات

(A)

- **أستيل كولين** (Acetyl Choline) : أحد كيمائيات الجهاز العصبي الذي يسهل عملية نقل النبضات العصبية .
- **وجداني** (Affective) : من كلمة وجدان - أي الشعور والعواطف والمزاج والميول وهو نقيض للمعرفة .
- **الإنجاز** (Achievement) : العمل بهمة وحماس لتحقيق الأعمال وللبحث عن أعمال أخرى لتحقيقها .
- **الانتماء** (Affiliation) : البحث عن المساندة العاطفية من الآخرين لتحقيق علاقة قوية معهم .
- **اغتراب** (Alienation) : الشعور بالابتعاد عن المجتمع وعدم القدرة على الانتماء للآخرين .
- **الأمنيون أو الغشاء المحيط بالجنين** (Amnion) : الغشاء الذي يحتوي على الجنين داخل الرحم والذي يكون عن شكل كيس يحتوي على سائل يحيط بالجنين .
- **أمفيتامين** (Amphetamine) : عقار منشط للجهاز العصبي يؤدى إلى اليقظة والقلق وسرعة ضربات القلب . وفى بعض الأحيان تؤدى بعض الأمفيتامينات إلى تأثير مهدئ على الأطفال ذوي النشاط العالي .
- **اكتئاب حديثي الولادة** (Anaclytic depression) : اكتئاب شديد يلاحظ في الرضع الذين يعانون من غياب المسئول عن رعايتهم لفترات طويلة .

- **المرحلة الشرجية** (Anal Stage) : طبقًا لنظرية التحليل النفسي تمثل المرحلة الشرجية الفترة التي يتحكم خلالها الطفل في التبرز ، وتصبح سعادة الطفل أو صراعاته مركزة على التحكم في التبرز .
- **مسكنات الألم** (Analgesic drugs) : الأدوية المزيلة للألم وتستعمل في النواحي الطبية المؤلمة .
- **فقدان الشهية العصبى** (Anorexia nervosa) : فقدان الشهية للطعام نتيجة قلق شديد .
- **القلق** (Anxiety) : حالة من التوتر المشابهة للخوف ترجع إلى مصدر غامض داخل الذات خاصة فيما يتعلق بالمستقبل أو فيما يتعلق بالعلاقات مع الآخرين .
- **مقياس أبجر** (Apgar Score) : مقياس لتقييم حالة حديثي الولادة بعد ولادتهم مباشرة ويشتمل على تقييم التنفس وسرعة القلب والانعكاسات واللون وقوة العضلات .
- **توقف التنفس** (Apnea) : توقف مؤقت لعملية التنفس .
- **التعلق أو الإرتباط** (Attachment) : الاعتماد العاطفي على القائم بالرعاية ، وهو ما يميز الرضع بدءًا من الشهر السابع من العمر .
- **سلطوى** (Authoritarian) : سلوك واتجاهات تعتمد على التقاليد والالتزام ، وينطبق أحيانًا على سلوك الوالدين دون الالتفات إلى شعور أو حقوق الأبناء .

(B)

- **انعكاس بابنسكي** (Babinski reflex) : اتجاه الإصبع الأكبر بالقدم إلى أعلى بدل تقلصه إلى أسفل عند إثارة بطن القدم ، ويميز الأطفال الرضع .
- **انعكاس بابكن** (Babkin reflex) : يحدث الانعكاس في الأطفال الرضع عند الالقاء على الظهر مع الضغط على الكف على هيئة رفع الرأس وفتح الفم .

- **السلوكية** (Behaviorism) : مدرسة أو نظرية في علم النفس تتميز بالتأكيد على الموضوعية والتجريب واعتماد بيانات الأبحاث على السلوك الذى يمكن ملاحظته مباشرة . وتستبعد هذه المدرسة كل من الخبرات اللا شعورية والاستبطان .
- **المضغة** (Blastocyst) : إحدى مراحل تكون الجنين ، وهى كرة من الخلايا ناتجة عن نمو البويضة المخصبة أو الزيجوت وتتحول فيما بعد إلى جنين .

(C)

- **شعيرات دموية** (Capillaries) : أوعية دموية دقيقة على شكل شعيرات .
- **القائم بالرعاية** (Caregiver) : قيام شخص ما برعاية رضيع أو طفل وغالبًا ما يكون ذلك على مدى فترة طويلة .
- **كولين إستريز** (Cholinestrase) : إحد الأنزيمات بالدم التي تسهل انتقال النبضات في الجهز العصبي .
- **كوريون** (Chorion) : الطبقة الخارجية للجنين .
- **كروموسومات** (Chromosomes) : جزئيات صغيرة مزدوجة موجودة في كل خلايا الجسم ، وتحمل جينات وراثية منقولة من الوالدين إلى الطفل .
- **التشريط الكلاسيكي** (Classical conditioning) : التشريط طبقًا لمفهوم بافلوف ، والذي أوضح أن المثير العادي يمكن أن يؤدي إلى ردود فعل معينة . فبعد تكرار هذه المثيرات يمكن للمثير أن يؤدي رد الفعل المرتبط تكراريًا بالمثير .
- **المعرفة** (Cognition) : جوانب السلوك المرتبطة بالمعرفة وهي الإدراك والتخيل والتعليل والتفكير والحكم .
- **معرفي** (Cognitive) : مميزات السلوك المرتبطة بالمعرفة ، والتي تعتبر مناقضة للوجدان .
- **كوهورت** (Cohort) : مجموعة من اثنين أو أكثر من مجموعة أفراد يتم تتبعها في بحث طولي .

- **تطابق** (Concordance) : من الناحية الوراثية ، درجة التشابه بين فردين مع أخذ المتغيرات المدروسة في الاعتبار .
- **مرحلة العمليات المجردة** (Concrete operations period) : مرحلة من النمو المعرفي التي تحدث أثناء سنوات المدرسة الابتدائية ، يظهر فيها الطفل القدرة على الاحتفاظ وتصنيف الأشياء وتنظيمها بطريقة مسلسلة .
- **الاستجابة الشرطية** (Conditional response) : مصطلح يستخدم في التشريط الكلاسيكي ويعني الاستجابة التي يستثيرها المثير الشرطي الجديد .
- **المثير الشرطي** (Conditional stimulus) : مصطلح يستخدم في التشريط الكلاسيكي ، ويعني أن المثير الجديد الذي لا يستثير في الأصل الاستجابة المرغوبة ، يمكن له الآن إثارة تلك الاستجابة .
- **التشريط** (Conditioning) : عملية إنتاج مثيرات جديدة .
- **الاحتفاظ** (Conservation) : القدرة على التحقق من أن خواص الأشياء مثل الحجم والكمية والعدد ثابتة بالرغم من تغير شكلها .
- **التحكم العلمي** (Scientific Control) : الخطوات التي يقوم بها الباحثون للتأكد من أن نتائجهم لا تتغير بتأثير المتغيرات الأخرى التي يقومون بدراستها .
- **معامل الارتباط** (Coefficient of Correlation) : معامل رقمي يعكس العلاقة أو المطابقة بين مجموعة من المتغيرات الثنائية .
- **كورتيكوستيرون** (Corticosterone) : هرمون يفرز بواسطة قشرة الغدد فوق الكلوية ويعتبر إفرازه مؤشرًا على الانفعال العاطفي .
- **محك** (Criterion) : مقياس مثالي يستخدم كمؤشر على نجاح الأداء في مهمة ما .
- **مرحلة حرجة** (Critical period) : مرحلة في النمو تدل على التقدم أو التأخر المرضي .

- **البحث المستعرض** (Cross sectional research) : هي دراسة مجموعة متغيرات ضمن مجموعة أو أكثر عند نقاط محددة من الوقت وهو نقيض للبحث الطولي الذي يتبع شخص أو أكثر خلال فترة زمنية ممتدة .

(D)

- **الانعكاس الداروبني** (Darwinian reflex) : رد فعل القبض ، ويحدث عندما تطرق كف المولود الجديد فيقبض أصابعه .
- **ديسيبيل** (Decibel) : وحدة قياس مستعملة لقياس كثافة الصوت .
- **ميكانزم دفاعى** (Defence mechanism) : شكل من أشكال السلوك مدفوع من اللاشعور وله وظيفة الحماية أو تقليل نسبة القلق .
- **اللافردية** (deindividultion) : كما اعتقد (زيمباردو) هي نقطة في القمع الذاتي يصاحبها ميل إلى الاستسلام إما للدفعة أو لتأثير المجموعة .
- **الحامض النووى** (Deoxyrilonucleic acid D N A) : مجموعة معقدة من الجزئيات موجودة في نواة الخلية ويعتقد بأنها القواعد للخصائص الوراثية .
- **عمق الإدراك** (Depth of perception) : قوة إدراك للاختلافات في المسافة والقاعدة للوعي للأبعاد الثلاثة للفراغ .
- **التطور** : (Development) : نتيجة التغيرات اللا انعكاسية (أى التى لا تعود إلى البداية) التى تأخذ مكانها فى الكائن من نقطة البداية للحالة من خلال النضج حتى الوفاة .
- **مهمة التطور** (Developmental task) : مستويات الإنجاز أو الكفاءة والتي تعتبر ضرورية أو مرغوبة للوظيفة الاجتماعية المقبولة فى عمر محدد.
- **البحث المقارن** (Diffenential Reseach) : البحث الذي يقارن مجموعتين أو أكثر مع الاعتبار للسمات المتميزة وغالبًا ما تستعمل مع الأبحاث الارتباطية .
- **فك الكف** (Disinhibition) : الانفلات أو التحرر من الكبت .

- **الـتوأم غـير المـتماثل** (Dizygotic) : وهـم التوأم المتطور من بويضتين مخصبتين والذين لا يتشابهان أكثر من تشابه أحدهما مع بويضة أخرى مفردة .
- **الدفعة** (Drive) : هو حالة الكائن المثار من مثير داخلي (مثل نقص التغذية أو السوائل) أو مثير خارجي .

(E)

- **عـلم أثـر البيـئة** (Ecology) : هـو دراسـة الـتفاعل بـين الخـواص الطبيعـية والخواص الكيميائية فى البيئة .
- **إكـتودرم** (Ectoderm) : الطـبقة الخارجـية من خلايا الجنين التى تتطور إلى جلد وجهاز عصبي .
- **الأنـا** (Ego) : الأنـا في نظـرية التحلـيل النفسي التي تنظم وتتفهم جوانب السلوك وهي الـتي تكبـت الدافـع الهـو مـن أجل التوافق مع متطلبات مجتمع ومع واقع الحياة اليومية ، وبشكل عام هي أو إدراك الذات .
- **الأنا المثالى** (Ego ideal) : رأينا الشخصي عن الفرد الذي نشعر به بحيث تصبح مظهراً من الأنا الأعلى .
- **عقـدة الكـترا** (Electra complex) : في نظـرية التحلـيل النفسـي في اللاوعـي هـو الانجـذاب الجنسـي للفـتاة تجـاه أبـيها مـع رفضها لأمها وبمعنى آخر هي النسخة الأنثوية لعقدة أوديب .
- **سجل بيانى للموجات الكهربائية للمخ** (Electroenc ephalogram) : تسجيل النشاط الكهربائي داخل المخ بواسطة جهاز رسم المخ .
- **الجـنين** (Embryo) : الكـائن قـبل الـولادة خـلال الأسـابيع الستة الأولى بعد حدوث الحمل وبعد أن يتطور الجنين إلى بلاستو سست .
- **القـرص الجنـيني** (Embryonic disc) : الخلايـا ضـمن البلاستوسسـت الـتي تكـون الجنين .
- **الـتعاطف** (Empathy) : القـدرة عـلى الإحسـاس بمشـاعر واتجاهـات ودوافـع وآراء الآخرين .

- **أندوديرم** (Endoderm) : الطبقة الداخلية من الخلايا فى الجنين ، والمتطورة فعليًا على هيئة القناة الهضمية والأعضاء الداخلية الأخرى .
- **التمييز العنصرى** (Ethnic prejudice) : الاتجاهات المتحيزة والعدائية نحو أعضاء من عنصر آخر أو مجموعة دينية أخرى .
- **الوجوديون** (Existentialists) : علماء النفس الذين يفترضون أن الفرد يعبر عن شخصيته من خلال اختياراته لحل المشكلات والصعوبات اليومية .

(F)

- **قناة فالوب** (Falloian Tube) : قناة تصل المبيض بالرحم .
- **الجنين** (Fetus) : هو الكائن غير المولود بعد ثلاثة أشهر من الحمل .
- **التثبيت** (Fixation) : شكل من أشكال السلوك المستمر أما بسبب التعزيز المتكرر أو بسبب الإحباط ، ويستعمل المحللون النفسيون مصطلح التثبيت للإشارة إلى نمط السلوك أو سمات الشخصية التى تبقى في مستوى سابق على التطور النفسي الجنسي الطبيعى .
- **العمليات الرسمية أو الشكلية** (Formal operations) : هي مرحلة من النمو المعرفي يصل فيها الطفل إلى مرحلة القدرة على استعمال العمليات التجريدية وعادة ما تحدث بعمر ١٢ سنة .
- **مكتمل شهور الحمل** (Full-term) : الجنين في مرحلة النمو النهائية الطبيعية ، أي ليس فيه نقص في النضج .
- **جينات** (genes) : عناصر موجودة داخل الكروموسوم وتحمل وتنقل الصفات الوراثية .

(G)

- **لالجشتالتيون** (Gestalists) : أعضاء في مدرسة الجشتالت في علم النفس التي تدرس التوجهات لإدراك البيئة تبعًا للكميات والأنماط والتكوينات أكثر من الاهتمام بالتفاصيل المحددة .

- **المقاييس العظمى** (Global measures) : اختبارات مصممة لتحديد الفروق الفردية من السلوك ، مثل الاختبارات الإسقاطية .
- **طبيب النساء** (Gynecologist) : الطبيب المتخصص بالمشاكل الصحية النسائية .

(H)

- **التعود** (Habituation) : الميل إلى قلة الاستجابة عند التعرض المتكرر للمثير ، ويستعمل كمقياس أحادى للكفاءة عند المولود الجديد .
- **التسلسل الوظيفي** (Hierarchization) : عملية اندماج المهارات البسيطة في مهارات معقدة ، حيث المزيد من سابقتها يتحقق أكثر فأكثر .
- **الكلية** (Holistic) : الوحدة ، والتكامل ، والعمومية القائمة على فكرة أن الكل أكبر من مجموعة أجزائه .
- **الفرض** (Hypothesis) : محاولة لشرح مجموعة ملاحظات لم تخضع للفحص .
- **الهو** (Id) : في نظرية التحليل النفسي ، هو النضال اللا شعوري لإشباع دوافع غريزية.

(I)

- **التوحد** (Identification) : الأخذ بالقيم والاتجاهات والمعتقدات والسلوك لشخص ما نحبه أو يعجبنا . أو نعتبره كمثل أعلى .
- **أزمة الهوية** (Identity Crisis) : حالة من الإحباط العاطفي ، تحدث عندما يشعر المراهق أو البالغ أن المصادر النفسية تقصر من حاجاته كي يتعامل مع متطلبات حاضره أو الواقع الاجتماعي .
- **تشوه الهوية** (Identity diffusion) : الصعوبات التي يواجهها المراهق والشاب من أجل الوصول إلى تكامل ناضج فى الشخصية .
- **الغرائز** (instincts) : استجابات غير مكتسبة موجودة كل كل البشر .
- **التشريط الأدائى** (Instrumental Coditioning) : انظر التشريط الإجرائي .

- **الذكاء** (Intelligence) : سمة فرضية وغالبًا ما تعرف بمعنى :

١ ـ القدرة على التعامل مع التجريد .

٢ ـ القدرة على التعلم .

٢ ـ القدرة على التأقلم مع الأوضاع الجديدة ، هو أيضًا ما يتم قياسه باستخدام اختبار الذكاء .

- **نسبة الذكاء** (Intelligence Quotient)(IQ) : مؤشر لكمية النمو العقلي التي توصل إليه الفرد ويستخرج بقسمة العمر العقلى للفرد المأخوذة من اختبار الذكاء على العمر الزمني وضرب الحاصل × ١٠٠ .

- **الطريقة الاستبطانية** (Introspective method) : تسجيلنا لخبرتنا وهى طريقة بحثية استخدمها علماء النفس السابقون فى دراساتهم عن الوعي .

- **المعزول** (Isolate) : الفرد الذي يتبين من خلال المسح الإحصائي الاجتماعي أنه مرفوض أو تقريبًا غير مختار من قبل أعضاء مجموعته .

- **الانطوائية** (Introversion) : ميل الشخص إلى تحويل اهتماماته الشخصية إلى داخله وتجنب التفاعل مع الآخرين .

(L)

- **التعلم** (Learning) : العملية التى تؤدى إلى تغيرات في السلوك وينتج عن الخبرة ، ويحدث التعلم نتيجة تأثير البيئة بعكس النضج الذى يتم من خلال عوامل داخلية .

- **مستوى القدرة الأول** (Level I ability) : هو بالنسبة لآرثر جنسن القدرة على التعلم والتذكر واتباع التعليمات البسيطة وهو شبيه بالقدرة الأساسية على التعلم أو (BLA) (Basic Learning Ability) .

- **مستوى القدرة الثانى** (Level II ability) : تبعًا لجنسن هو القدرة على التعامل مع الرموز تبرير واختبار الفرضيات وحل المشاكل .

- **ليبيدو** (Libido) : تبعًا لفرويد هو الطاقة الأساسية لكل الدفعات الإنسانية (قوى الحياة) . وعادة ما يستخدم بمعنى محدود يشير إلى الإشباع الجنسي .
- **المحرك** (Locomotion) : تحريك الجسم سواء بالزحف أو المشي أو القفز أو الركض ... إلخ .
- **مصدر الضبط أو التحكم** (Locus of control) : موقع الفرد على مقياس يتراوح بين الاعتقاد بأن دعمه خارجي بشكل كبير (مسيطر عليه من الآخرين بواسطة عامل الصدفة) وأن يمكن يقاس هذا التوجه أو السمة بمقياس جوليان روتر (مقياس مصدر الضبط الداخلي ـ الخارجي) .
- **المنهج التتبعي** (Longitudinal method) : ملاحظة فرد أو مجموعة أفراد لفترة من الزمن بهدف تحديد تغير في الشخصية .

(M)

- **النضج** (Maturation) : التغيرات في السلوك والبناء التي تتم في كل الأعضاء . وقد يتوقف أو يتعطل هذا النضج إذا كانت الظروف البيئية غير ملائمة .
- **ميكونيوم أو محتويات أمعاء الجنين** (Meconium) : كتلة سائلة خضراء موجودة في الجهاز الهضمي للجنين وتخرج مباشرة بعد الولادة .
- **النموذجة** (Modeling) : تقليد الشخص الذي تعجب به أو تنجذب إليه وهو أساس التعلم الاجتماعي .
- **السيطرة الحركية** (Motor control) : القدرة على السيطرة على العضلات التي تحرك أحد أجزاء الجسم .
- **المايلين** (Myelin) : المادة الشحمية البيضاء التي تحيط بألياف عصبية وتبدو ظاهريًا أنها تقوم بعملية العزل وهكذا فإنها تسهل الانتقال العصبي .

(N)

- **نظـرية تفضـيل اللغة الأصلية** (Nativistic theory) : نظرية تطور اللغة القائمة على أن الإنســان (مبرمج) وراثيًا ليتعلم اللغة وينتج أشكالاً لغوية في نمو متسلسل بشكل مميز وملاحظ .
- **الملاحظـة الطبيعــية** (Naturalistic observation) : ملاحظـة للسـلوك في البيـئة الطبيعية كنقيض للملاحظة تحت ظروف مضبوطة فى المعمل أو في أى مكان آخر .
- **الحاجة** (Need) : عجز أو نقص فى العناصر المطلوبة من الإنسان لأداء الحد الأدنى من وظائفة وكذلك عدم التوازن الداخلي أو الضغط الناتج عن العجز ، وفى بعض الأحيان يستعمل المصطلح كمرادف للدفعات .
- **الـنفي** (Negativation) : في عـلم الـنفس حسب بياجيه هو إلغاء لآخر عمل والعودة إلى العمل الذى سبقه .
- **الفروديون الجدد** (Neo-Freudions) : مجموعـة علماء النفس الجدد الذين قبلوا بعض جوانب من نظرية التحليل النفسى ولكنهم طوروا جوانب أخرى .
- **المولـود الجديـد** (Neonate) : المولـود حديثًا وهـو مصطلح عادة ما يستعمل بشكل فضفاض ويطلق على الفترة الخاصة بأول خمسة أو سبعة أيام من الولادة .
- **البـناء العصـبي الطبـيعي** (Neurophysical structures) : عناصـر تكـون الجهـاز العصبى والمخ والنخاع والأعصاب ونهايات الأعصاب .
- **ناموس** (Nomothetic) : محاولة تفسير سلوك الناس عمومًا وليس بشكل فردي .
- **المعايير** (Norms) : مجموعة من الثوابت التي تعكس الأداء الطبيعي لمجموعة أشخاص . وظلت تستعمل بشكل موسع كشكل صغير من أشكال المعايير الاجتماعية .
- **العـناية** (Nurturant) : الـرعاية والمسـاعدة والاهـتمام والحمايـة الانفعالية والتدعيم الجسدي .

(O)

- **ثـبات الموضـوع** (Object permanence) : الوعـي بـأن الشيء الذي اختفى عن النظر مـا زال موجـودًا . ويصـل الطفـل إلى هـذه المـرحلة تـبعًا لاستعداده للبحث عن الشيء الذي اختفى خلف حاجز أو أكثر .
- **عقـد أوديـب** (Odipus complex) : في نظـرية لفـرويد عـن اللاشـعور الجنسي النزعة الجـاذب لمشـاعر الصـبي تجاه أمه مع شعور مواز بعدم التعاطف تجاه أبيه ، ويستعمل هذا المصـطلح غالـبًا في وصـف الأطفـال مـن كـلا الجنسـين ولكـن الشـعور الموازي بالنسبة للفتيات تجاه أبيهم تسمى أحيانًا عقدة الكترا (Electra complex) .
- **حاسة الشم** (Olfactotry sense) : الحاسة التي يشم بها الإنسان الروائح المختلفة .
- **علم الوجود** (Ontogeny) : علم الكائنات أو المخلوقات وحقيقتها .
- **التشـريط الإجـرائي** (Operant conditioning) : العملـية حيث يحرص الكائن على الاستجابة .
- **المـرحلة الفمـية** (Oral Stage) : عـند فرويد هي المرحلة المبكرة للتطور عندما تكون مركزة على المص والعض والمضغ .
- **الانعكـاس الموجبة** (Orienting reflex) : هي حالة عامة من الاستثارة أو الانتباه الذي يتبع التغير في المثير .
- **ذووا الإنجـاز المـرتفع** (Overacheevers) : التلامـيذ الذيـن يكـون إنجازهم الأكاديمي كمـا يقـاس بالدرجـات أو اختـبار الإنجـاز متخطـيًا مـا هـو مـتوقع مـن خلال اختبارات الذكاء .
- **التعويض المفرط** (Overcompensation) : المحاولة المبالغ فيها من أجل التنسيق لبعض النقص الحقيقي أو الخيالي للقدرة ويستعمل هذا المصطلح عادة كبديل للتعويض .
- **قناة التبويض** (Oviduct) : الأنبوب الذي تمر البويضة من خلاله .
- **عملية التبويض** (Ovulation) : إفراز البويضة بواسطة المبايض .
- **البويضة** (Ovum) : هي الخلية الجرثومية المنتجة من قبل الأم .

(P)

- **مجموعة الأقران** (Peer group) : أشخاص متعارفون ومن أعمار متقاربة وهم زملاء وأعضاء في نفس المجموعة .
- **الإدراك** (Perception) : عملية تنظيم أو تفسير إثارة الأعضاء الحساسة .
- **المجموعة الإدراكية** (Perceptual set) : النزعة لإدراك الأشياء أو البيئة بطريقة ما .
- **الشخصية** (Personality) : طرق الفرد الثابتة والمتطابقة للاستجابة للمجتمع .
- **السماح** (Permissiveness) : فيما يخص تربية الطفل هي تصرفات الوالدين وأسلوب السلوك المتميز بطريقة عدم التدخل بسلوك الطفل أو سوء التصرف البارز والدعم العاطفي الإيجابي .
- **المرحلة القضيبية** (Phallic stage) : حسب نظرية فرويد : هي مرحلة التطور النفسي الجنسي التي تلي المرحلة الفمية والمرحلة الشرجية ، وتبدأ بعمر ثلاث سنوات وحتى عشر سنوات عندما يصبح الطفل مهتمًا بالتركيز على عضوه التناسلي ، وبالنسبة للفتيات فإنهن يركزن على ما يفترض أنه رمزيًا ما يعادل القضيب بالنسبة لهن .
- **الحالة الظاهرية** (Phenomenistic causality) : الاعتقاد بأن مظهر حدثين أو حافزين يشيران سويًا إلى أن أحدهما مسبب للآخر .
- **فيلوجيني** (Phylogeny) : أصل التطور التاريخي للأجناس .
- **المشيمة** (Placenta) : البناء داخل الرحم حيث يتعلق الجنين بواسطة الحبل السري والذي من خلاله يحصل الجنين على الغذاء ويتخلص من الفضلات .
- **أفكار ما قبل الإجرائية** (Preoperational thoughts) : مرحلة من تطور المعرفة تظهر عادة خلال السنة الثانية عندما يكون الطفل قادرًا على بدء التحرك من العشوائية إلى التجربة والخطأ ومحاولات حل المشاكل والبدء باختراع الحلول المطلوبة باستعمال عمليات رمزية .
- **امرأة تلد للمرة الأولى** (Primipara) : المرأة التي تحمل لأول مرة .

- **الإسقاط** (projection) : إرجاع الدوافع اللاشعورية للفرد إلى الآخرين وكذلك الميول « لإنشاء » مثيرات غامضة على أنها حاجات الخاصة بالاهتمامات الفردية .
- **الاختبارات الإسقاطية** (Projective tests) : اختبارات مقننة تتألف من مثيرات غامضة أو غير مكتملة يمكن للفرد أن يستجيب لها بشكل محدد أو موجه .
- **البعد المتقارب** (Proximdistal) : الاستمرارية في عملية التطور مثل إتقان الحركات المتجهة إلى الخارج بدءًا بمحور الجسد .
- **التحليل النفسى** (Psychoanalysis) : النظريات المتطورة بواسطة فرويد وأتباعه وكذلك تطبيق العلاج المرتكز على هذه النظريات .
- **المحلل النفسى** (Psychoanalyst) : المعالج النفسى الذى يستعمل الأساليب القائمة على نظريات فرويد .
- **البلوغ** (Puberty) : مرحلة التطور التى يصبح المراهق فيها قادرًا على التناسل .
- **الفعل اللا إرادى لحدقة العين** (Pupilary reflex) : وهو التغير في حجم بؤبؤ العين في التجاوب مع كثافة الأشعة الضوئية .

(R)

- **تحرك العين السريع** (Rapid eye movement)(REM) : التحرك المهتز للعين تحت الجفن المغلق أثناء النوم ، ومصاحب الأحلام والنوم « النشط » أو « المستثار » المناقض للنوم العميق .
- **النظرية التلخيصية** (Recapitulation theory) : الفكرة التي في دورة التطور الفردي أثناء مروره بالمراحل التي لها علاقة بفترات الارتقاء المتطور للنوع .
- **الأطفال المتأملون** (Reflective children) : الأطفال الذين (يتوقفون ويتفكرون) عندما تواجههم مشكلة أو مسألة بدلاً من الاستسلام للدفع فيحاولون تجربة أول حل يخطر إلى أذهانهم .
- **الانعكاس** (Reflex) : الاستجابة غير المتعلمة لنوع معين من المثيرات .

- **النكوص** (Regression) : الرجوع إلى مستوى عقلي أو سلوكي كان ملائمًا في مرحلة التطور السابقة ولكنه أصبح الآن غير ملائم وغير ناضج .
- **الدعم** (Reinforcement) : المثيرات التي تعطى بعد القيام بالاستجابة مما يزيد من احتمال إعادة ظهور هذه الاستجابة .
- **الثبات** (Reliability) : قدرة المقياس على إعطاء نتائج دقيقة ومتسقة ويعتمد عليها .
- **الانتقال المعكوس** (Reversal shift) : خطة حل لمشكلة ما والتي يجب أن تدار من قبل الشخص المتعرض أولاً لسلسلة من المشاكل والتي بموجبها يكون المعنى لأحد العناصر قد تغير ويتطلب خطة للانتقال غير المعكوس .
- **الانعكاس** (Reversibility) : القدرة على العودة إلى خطوة سابقة بعد الأعمال الخاصة بحل مسألة معقدة .
- **قيمة المكافأة** (Reward value) : جاذبية تحقيق الهدف أو الدعم .
- **عامل** (RH factor) : البروتين الموجود في الدم لحوالي ٨٥٪ من الناس المشار إليهم إيجابيًا (+RH) والذي يسبب تفاعلاً مضادًا للأجسام إذا قدم داخل الدم للأفراد الذين لا يملكونه . فإذا ما حملت أم تحمل في دمها (-RH)بجنين يحمل في دمه (+RH) فإنه ينتج عن ذلك حمل يواجه مشاكل أو عيوب خلقية مع الأطفال التالين للحمل الأول إلا إذا اتخذت إجراءات علاجية مناسبة .
- **حامض الريبونيوكليك** (Rihonucleic acid)(RNA) : جزئيات مركبة مسئولة عن بناء الخلايا وعن سير عمل هذه الخلايا .
- **تأثير روزنتال** (Rosenthal effect) : نتائج الأبحاث التي تحدث عندما يكون الملاحظون مخطئين دون وعي في عملية ما أو في تحليل نتائجها أو عندما يعطي الأفراد كلمة السر (المفتاح) كما في فرضياته ، وقد درس التأثير بشكل مكثف بواسطة روزنتال وقد سمي أيضًا « التأثير للمتوقع التجريبي » وداخل الصف التدريس سمى « تأثير بجماليون » .

(S)

- **المخطط** (Schema) : حسب نظرية (بياجيه) هو بناء معرفي تشكل بواسطة التماثل للأشياء (للأجسام) في البيئة وتربيتهم وتخدم كدليل للتعامل بشكل أوسع مع أجسام أخرى مثيلة .
- **الفصام** (Schizophrenia) : اضطراب عقلى بعملية واقع الشخص وعلاقاته الشخصية وقدرته على التفكير السليم .
- **الغدد العرقية** (Sebaceous glands) : الغدد التى تفرز مادة دهنية زيتية من خلال الجلد .
- **النمط الجبلى** (Secular trend) : الميل المبكر تجاه النضج الجنسي ونحو ضخامة الأجسام كما لوحظ عبر القرون .
- **مفهوم الذات** (Self-Concept) : إدراك الفرد لذاته .
- **تقدير الذات** (Self esteem) : وهي قيمة الذات وهذا المصطلح يستعمل دائمًا في معناه الإيجابى كمرادف إلى حد ما لقوة الأنا (Ego strengh) وقبول الذات (Self acceptance) .
- **السائل المنوى** (Semen) : يحملها السائل المنوى الذى يحمل حيوانات تتسبب فى تخصيب البويضة .
- **المهارات الحسية الحركية** (Sensorimotor skills) : مهارات تعتمد على دمج وتنسيق الأداء للعضلات والأعصاب الحسية .
- **التأقلم الحسى** (Sensory adaptation) : انخفاض استجابة أعضاء الحس والناتج عن إثارة مستمرة وكذلك الحساسية العالية الحادثة في غياب المثير .
- **التشكل الجنسى** (Sex Typing) : نزعة الأطفال لأن يصبحوا واعين لجنسهم وأن يطلقوا سلوكًا ملائمًا لهذا الوعي .
- **التشكيل** (Shaping) : تقديم التعليم من خلال التكثيف العلمى للتقارب المستمر للنموذج النهائى من الرغبة المطلوبة .

- **المسافة الاجتماعية** (Social distance) : مقياس درجة أن يكون الشخص محبًّا للآخرين .
- **المعايير الاجتماعية** (Social Norms) : المعايير السلوكية أو التوقعات المقبولة العامة لأفراد المجموعة فيما يتعلق بسلوك الفرد تجاه الآخر .
- **التنشئة الاجتماعية** (Socialization) : العملية التي يتعلم الطفل من خلالها قد تعلم أخذ دوره في المجتمع الإنسانى .
- **المستوى الاجتماعى الاقتصادى** (Socioeconomic status,SES) : الوضع أو مستوى المكانة في المجتمع المرتكز على اعتبارات معينة مثل الدخل والوظيفة ومستوى التعليم ونوع ومقر السكن .
- **المثير** (Stimulus) : التغير في الطاقة الطبيعية والذى ينشط أحد أعضاء الإحساس .
- **بحث المثير - الاستجابة** (Stimulus-response research) : دراسة المتغيرات المستقلة أو بعضها والتى تؤدى إلى تغيرات فى الاستجابة .
- **البناء** (Structure) : النظام الثابت نسبيًّا للمتغيرات البيئية أو المدركة .
- **السكروز** (Sucrose) : هو السكر الطبيعى في معظم النباتات والذى يستخرج من قصب السكر .
- **متلازمة الموت المفاجئ للطفل** (Sudden infant death syndrome, SIDS) : مرض غير واضح العلة يأخذ فى الظاهر شكل التوقف عن التنفس خلال النوم ويحدث بين الأطفال من عمر شهر وحتى عمر سنة .
- **الأنا الأعلى** (Super ego) : بالنسبة لعلماء النفس التحليليين هي المعايير الطبيعية للفرد والتى يتعلمها مبدئيًّا من الوالدين .
- **الإحساس** (Synesthesia) : ترجمة للإحساس من حاسة إلى أخرى مثل الشم والسمع .

(T)

- **صدمة** (Trauma) : جرح أو صدمة أو توتر .

(U)

- **اللا شعور** (Unconsciousness) : ميزة من ميزات العملية العقلية وتكمن خلف الحدود الواعية ولا تقدر على الظهور بسبب كمية القلق المثار .

(V)

- **الصدق** (Validity) : أن يقيس الاختبار ما هو متوقع قياسه أو درجة تحقيق الاختبار لما يتوقع أن يحققه .
- **المتغير** (Variable) : نوعية متميزة أو سمة يمكنها أن تتغير أو تختلف من فرد لآخر .

(Z)

- **زيجوت** (Zygote) : اتحاد البويضة والحيوان المنوي فيما يسمى بويضة مخصبة والتي تكون مخلوقًا جديدًا .

Whiting, A. (cont.)
ings in *educational psychology*, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1971.

Wickman, E. K., *Children's behavior and teachers' attitudes.* N.Y.: Commonwealth Fund, 1928.

Williams, H. L., Holloway, F. A., & Griffiths, W. J., Physiological psychology: Sleep. *Ann. Rev. Psychol.*, 1973, **24**, 279–316.

Williams, M. L., see Scarr-Salapateck & Williams.

Wilson, M., Warren, J. M., & Abbott, L., Infantile stimulation, activity, and learning by cats. *Child Develpm.*, 1965, **36**, 843–853.

Wilson, R. C., see Morrow & Wilson.

Wilson, R. R., see Morrow & Wilson.

Winder, C. L., & Rau, L., Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1962, **64**, 418–424.

Winick, M., Meyer, K. K., & Harris, R. C., Malnutrition and environmental enrichment by early adoption. *Science*, 1975, **190**, 1173–1175.

Wispé, L. B., & Freshley, H. B., Race, sex, and sympathetic helping behavior: The broken bag caper. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **17**, 59–65.

Wohlford, P., see Santrock & Wohlford.

Wolff, P. H., The natural history of crying and other vocalizations in early infancy. In B. M. Foss, Ed., *Determinants of infant behavior.* London: Methuen, 1969.

Wolff, P. H., & Hurwitz, I., Functional implications of the minimal brain damage syndrome. *Seminars in Psychiatry*, 1973, **5**, 105–116.

Wolins, M., Young children in institutions: Some additional evidence. *Develpm. Psychol.*, 1970, **2**, 99–109.

Wolking, W. D., Quast, W., & Lawton, J. J., Jr., MMPI profiles of the parents of behaviorally disturbed children and parents from the general population. *J. clin. Psychol.*, 1966, **22**, 39–48.

Woodworth, R. S., *Psychology*, 4th ed. N.Y.: Holt, 1940.

Wright, H. F., Psychological development in the Midwest. *Child Develpm.*, 1956, **27**, 265–286.

Wulbert, M., Inglis, S., Kriegsmann, E., & Mills, B., Language delay and associated mother-child interactions. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 61–70.

Yaffe, S., see Solkoff et al.

Yarrow, L. J., Maternal deprivation: Toward an empirical and conceptual reevaluation. *Psychol. Bull.*, 1961, **58**, 459–490.

Yarrow, L. J., see *also* Rubenstein et al.

Yarrow, M. R., see Waxler & Yarrow.

Zahn, T. P., Abate, F., Little B. C., & Wender, P. H., Minimal brain dysfunction, stimulant drugs, and autonomic nervous system activity. *Archives of General Psychiatry*, 1975, **32**, 381–387

Zajonc, R. B., *Social psychology: An experimental approach.* Belmont, Calif.: Wadsworth, 1966.

Zajonc, R. B., Family configuration and intelligence. *Science*, 1976, **192**, 227–236.

Zalk, S. R., see Katz et al.

Zelazo, N. A., see Zelazo et al.

Zelazo, P. R., Zelazo, N. A., & Kolb, S., Walking in the newborn. *Science*, 1972, **176**, 314–316.

Zemlick, M. R., & Watson, R. I., Maternal attitudes of acceptance and rejection during and after pregnancy. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1953, **23**, 570–584. **149**–

Zerg, C., see Smith et al.

Zigler, E., Social class and the socialization process. *Rev. educ. Res.*, 1970, **40**, 87–110.

Zigler, E., see *also* Irons & Zigler, and Katz et al.

Zimbardo, P. G., The human choice: Individuation, reason, and order, versus deindividuation, impulse, and chaos. In W. J. Arnold & D. Levine, Ed., *Nebraska symposium on motivation*, 1969, **17**, 237–307.

Zimmerman, B. J., & Brody, G. H., Race and modelling influences on the interpersonal play patterns of boys. *J. educ. Psychol.*, 1975, **67**, 591–598.

Zimmerman, D. R., *Rh: The intimate history of a disease and its conquest.* N.Y.: Macmillan, 1973.

Zukow, A. H., Helping the hyperkinetic child. *Today's Education*, 1975, **64**(3), 39–41.

184, 45–48.

Walder, L. D., see Eron et al.

Walk, R. D., & Gibson, E. J., A comparative and analytical study of visual depth perception. *Psychol. Monogr.*, 1961, **75**, No. 15.

Wallace, P., Complex environments: Effects on brain development. *Science*, 1974, **185**, 1035–1037.

Walsh, A. M., *Self-concepts of bright boys with learning difficulties*. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia U., 1956.

Walster, G. W., see Gozali et al.

Walters, C. E., Prediction of postnatal development from fetal activity. *Child Develpm.*, 1965, **36**, 801–808.

Walters, R. H., see Bandura & Walters.

Warnath, C. F., The relationship of family cohesiveness and adolescent independence to social effectiveness. *Marriage & family Living*, 1955, **17**, 346–348.

Warner, W. L., & Lunt, P. S., *The social life of a modern community*. New Haven: Yale U. Press, 1941.

Warren, J. M., see Wilson et al.

Warren, N., African infant precocity. *Psychol. Bull.*, 1972, **78**, 353–367.

Warren, N., & Parkin, J. M., A neurological and behavioral comparison of African and European newborns in Uganda. *Child Develpm.*, 1974, **45**, 966–971.

Washburn, R. W., A study of smiling and laughing of infants in the first year of life. *Genet. psychol. Monogr.*, 1929, **6**, 397–537.

Waters, E., & Crandall, V. J., Social class and observed maternal behavior from 1940 to 1960. *Child Develpm.*, 1964, **35**, 1021–1032.

Waters, E., Matas, L., & Sroufe, L. A., Infants' reaction to an approaching stranger: Description, validation, and functional significant to wariness. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 348–356.

Watson, E. H., & Lowrey, G. H., *Growth and development of children*. Chicago: Yearbook Publishers, 1958.

Watson, J. B., & Raynor, R., Conditioned emotional reactions. *J. exper. Psychol.*, 1920, **3**, 1–4.

Watson, R. I., see Zemlick & Watson.

Waxler, C. Z., & Yarrow, M. R., An observational study of maternal models. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 485–494.

Webb, R. A., Oliveri, M. A., & O'Keeffe, L. Investigations of the meaning of "different" in the language of young children. *Child Develpm.*, 1974, **45**, 984–991.

Wechsler, D., Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *Amer. Psychologist*, 1975, **30**, 135–139.

Weinstein, H., see Caudill & Weinstein.

Weintraub, D., see Solkoff et al.

Weir, M. W., Children's behavior in probabilistic tasks. *Young Children*, 1967, **23**, 90–105.

Weir, M. W., & Stevenson, H. W., The effects of verbalization in children's learning as a function of chronological age. *Child Develpm.*, 1959, **36**, 173–178.

Weisberg, P., Developmental differences in children's preferences for high- and low-arousing forms of contact stimulation. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 975–979.

Wells, D., see Kendler et al.

Wender, P. H., *Minimal brain dysfunction in children*. N.Y.: Wiley-Interscience, 1971.

Wender, P. H., see *also* Zahn et al.

Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E., *The children of Kauai*. Honolulu: U. of Hawaii Press, 1971.

Werner, E., see Beilin & Werner.

Werner, H., *Comparative psychology of mental development*. N.Y.: Harper, 1940.

Werner, H., The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris, Ed., *The concept of development: An issue in the study of human behavior*. Minneapolis: U of Minnesota Press, 1957.

White, B. L., see Haynes et al.

White, S. H., The learning theory tradition and child psychology. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.

Whitehouse, R. H., see Tanner et al.

White House Conference on Children, *Profiles of children*. Washington: Govt. Printing Office, 1970.

Whiting, A., Parental expectation for independent behavior and achievement of elementary school boys. In H. C. Lindgren & F. Lindgren, Eds., Current read-

Thompson, H., see Gesell & Thompson.

Thurstone, L. L., Theories of intelligence. *Scientific Monthly*, 1946, **62**, 101–112.

Tizard, B., & Rees, J., A comparison of effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children. *Child Develpm.*, 1974, **45**, 92–99.

Tizard, J., *Community services for the mentally handicapped*. London: Oxford U. Press, 1964.

Toigo, R., see Eron et al.

Tolor, A., Scarpetti, W. L., & Lane, P. A., Teachers' attitudes toward children's behavior revisited. *J. educ. Psychol.*, 1967, **58**, 175–180.

Tracy, F., *The psychology of adolescence*. N. Y.: Macmillan, 1920.

Trent, J. W., & Medsker, L. L., *Beyond high school*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. **527**

Tronick, E., see Ball & Tronick.

Tsuboi, T., see Nielsen et al.

Tuddenham, R. D., Soldier intelligence in World Wars I and II. *Amer. Psychologist*, 1948, **3**, 54–56.

Tuddenham, R. D., Jean Piaget and the world of the child. *Amer. Psychologist*, 1966, 21, 207–217.

Tulkin, S. R., Race, class, family, and school achievement. *J. pers. soc. Psychol.*, 1968, **9**, 31–37.

Tulkin, S. R., & Kagan, J., Mother-child interaction: Social class differences in the first year of life. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, **5**, 261–262. **213**

Turner, R. H., & Vanderlippe, R. H., Self-ideal congruence as an index of adjustment. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1958, **57**, 202–206.

Turnure, C., Response to voice of mother and stranger by babies in the first year. *Develpm. Psychol.*, 1971, **4**, 182–190.

Twitchell, T. E., A behavioral syndrome. *Science*, 1971, **174**, 135–136.

Tyler, L. E., Human abilities. *Ann. Rev. Psychol.*, 1972, **23**, 177–206.

Uchiyama, A., & Lindgren, H. C., Ideal teacher concepts: Attitude shift after practice teaching. *Psychol. Rep.*, 1971, **28**,

Udelf, M. S., see Frantz et al.

Ulleland, C. N., see Jones et al.

U.S. Bureau of the Census, *Statistical abstract of the United States; 1975*. Washington: General Printing Office, 1975.

U.S. Public Health Service, *School achievement of children by demographic and socioeconomic factors*, U.S. DHEW Publication (HSM), 72-1011, November, 1971.

U.S. Public Health Service, *Age at menarche*. DHEW Publication (HRA), 74-1615, November, 1973a.

U.S. Public Health Service. *Intellectual development of youths as measured by a short form of the Wechsler Intelligence Scale*. DHEW Publication (HRA), 74-1610, September, 1973c.

U.S. Public Health Service, *Literacy among youths 12-17 years, U.S.* DHEW Publication (HRA), 74-1613, December, 1973d.

U.S. Public Health Service, *Reading and arithmetic achievement among youths 12-17 years as measured by the Wide Range Achievement Test*, U.S. DHEW Publication (HRA). 74-1618, February, 1974.

U.S. Public Health Service, *Self-reported health behavior and attitudes of youths 12-17 years*. DHEW Publication (HRA), 75-1629, April, 1975.

Uzgiris, I. C., Situati ːal generality of conservation. *Child Develpm.*, 1964, **35**, 831–841.

Uzgiris, I. C., & Hunt, J. McV., *Assessment in infancy*. Urbana: U. of Illinois Press, 1975.

Vanderlippe, R. H., see Turner & Vanderlippe.

VanHorn, C., & Erlick, A. C., The American way of life: Politics, patriotism, isolation., *Purdue Opinion Panel*, Poll No. 90, January, 1971.

von Harnack, G. A., see Prader et al.

Waber, D. P., Sex difference in cognition: A function of maturation rate? *Science*, 1976, **192**, 572–574.

Wade, N., Bottle-feeding: Adverse effects of a western technology. *Science*, 1974,

Booth.
Spero, J., see Carter et al.
Spitz, R. A., Hospitalism. *Psychoanal. Stud. Child*, 1945, **1**, 54–74.
Spitz, R. A., Hospitalism: A follow-up report. *Psychoanal. stud. Child*, 1946, **2**, 113–117.
Spitz, R. A., The importance of the mother-child relationship during the first year of life: A synopsis in five sketches. *Ment. health Today*, **1948**, 7, 7–13.
Sroufe, L. A., see Waters et al.
Staub, E., The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Develpm.*, 1971, **42**, 805–816. **383**
Stayton, D., Hogan, R., & Ainsworth, M. D. S., Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Develpm.*, 1971, **42**, 1057–1069.
Stein, Z., et al., Nutrition and mental performance. *Science*, 1972, **178**, 708–713.
Stein, Z., & Susser, M., Pregnancy and famine. *Science*, 1973, **180**, 133–136.

Stephan, C., see Stephan & Stephan.
Stephan, W. C., & Stephan, C., Role differentiation, empathy, and neurosis in urban migrants and lower-class residents of Santiago, Chile. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **19**, 1–6.
Stephens, J. W., see Kogan et al.
Stern W., *The psychological methods of testing intelligence*. (Trans. by G. M. Whipple.) Baltimore: Warwick & York, 1914.
Stevens, C. W., & Mitchell, G., Birth order effects, sex differences, and sex preferences in the peer-directed behaviors of rhesus monkeys. *Internatl. J. Psychobiol.*, 1972, **2**, 117–128.
Stevenson, H. W., see Weir & Stevenson.
Steward, D., see Steward & Steward.
Steward, M., & Steward, D., The observation of Anglo-, Mexican-, and Chinese-American mothers teaching their young sons. *Child Develpm.*, 1973, **44**, 329–337.

Stewart, D., see Berk et al.
Stewart, M. A., Hyperactive children. *Sci. Amer.*, 1970, **222**(4), 94–99.
Stinnett, N., see Edwards & Stinnett.
Stott, D. H., An empirical approach to motivation based on the behavior of the young child. *J. child psychol. Psychiat.*, 1961, **2**, 97–117.
Strauss, M. E., et al., Behavior of narcotics-addicted newborns. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 887–893.
Streissguth, A. P., see Jones, K. L. et al.
Strickland, B. R., see Nowicki & Strickland.
Strother, C. R., see Schaie & Strother.
Suci, G. J., see Copple & Suci.
Sullivan, H. S., *Conceptions of modern psychiatry*. Washington: Wm. Allanson White Psychiat. Found., 1947.
Sunley, R., Early nineteeth century literature on child rearing. In. M. Mead & M. Wolfenstein, Eds., *Childhood in contemporary cultures*. Chicago: U. of Chicago Press, 1955.
Susser, M., see Stein & Susser.
Swartz, J. D., see Holtzman et al.

Takaishi, M., see Tanner et al.
Tanner, J. M., *Growth at adolescence*, 2nd ed., Philadelphia: Davis, 1962.
Tanner, J. M., The regulation of human growth. *Child Develpm.*, 1963, **34**, 817–848.
Tanner, J. M., Physical growth. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
Tanner, J. M., Whitehouse, R. H., & Takaishi, M., Standards from birth to maturity for height, weight, height velocity, and weight velocity: British children, 1965. *Arch. dis. Childhood*, 1966, **41**, 613–635.

Tanner, J. M., see *also* Prader et al.
Taylor, W. L., "Cloze procedures": A new tool for measuring readibility. *Journalism Quart.*, 1953, **30**, 415–433.
ter Laak, J. J. F., see Hermans et al.
Terman, L. M., & Merrill, M. A., *Measuring intelligence*. Boston: Houghton, Mifflin, 1937.
Tharp, R. G., see Gallimore et al.
Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. C., The origin of personality. *Scientific American*, 1970, **223**(2), 102–109.
Thomas, M. J., Realism and socioeconomic status (SES) of occupational plans of low SES black and white male adolescents. *J. couns. Psychol.*, 1976, **23**, 46–49

Seegmiller, B. R., Relations between behavioral characteristics of infants, their mothers' behaviors, and performance on the Bayley mental and motor scales. *J. Psychol.*, 1975, **90**, 99–111.
Seghorn, T., see Cohen & Seghorn.
Seraydarian, L., see Busse & Seraydarian.
Serunian, S. A., & Broman, S. H., Relationship of Apgar scores and Bayley mental and motor scores. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 696–700.
Shelton, F. C., see Kogan et al.
Sherif, M., *The psychology of social norms.* N.Y.: Harper, 1936.
Shields, J., *Monozygotic twins.* London: Oxford U. Press, 1962.
Shields, J., see *also* Gottesman & Shields.
Shirley, M. M., *The first two years: A study of twenty-five babies, vol 1. Postural and locomotor development.* Minneapolis: U. of Minn. Press, 1931.
Shirley, M. M., *The first two years, vol. 2. Intellectual development.* Minneapolis: U. of Minn. Press, 1933.
Siebel, C. E., see Harris & Siebel.
Silva, I., see Lindgren et al.
Simner, M. L., Newborn's response to the cry of another infant. *Develpm. Psychol.*, 1971, **5**, 136–150.
Simon, J. G., see Feather & Simon.
Simon, W., see Miller & Simon.
Simsarian, F. P., & McLendon, P. A., Feeding behavior of an infant during the first twelve weeks of life on a self-demand schedule. *J. Pediat.*, 1942, **20**, 93–103.

Singer, R. D., see Feshbach & Singer.
Siqueland, E. R., Reinforcement patterns and extinction in human newborns. *J. exp. child. Psychol.*, 1968, **6**, 431–442.

Skinner, B. F., *The behavior of organisms.* N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1938.
Skinner, B. F., *Verbal behavior.* N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1957.
Skoogberg, E. L., see Rosenblatt & Skoogberg.
Slobin, D. I. Universals of grammatical development in children. In G. B. Flores d'Arcais & J. M. Levelt, Eds., *Advances in psycholinguistics.* N.Y.: American Elsevier, 1970.
Smith, D. W., see Jones, K. L. et al.
Smith, K. U., & Greene, P., A critical period in maturation of performance with space-displaced vision. *Percept. & motor Skills*, 1963, **17**, 627–639.
Smith, K. U. Zwerg, C., & Smith, N. J., Sensory-feedback analysis of infant control of the behavioral environment. *Percept. & motor Skills*, 1963, **16**, 725–732.
Smith, M. E., An investigation of the development of the sentence and the extent of the vocabulary in young children. *U. Iowa Stud. Child. Welf.*, 1926, **3**, No. 5.

Smith, N. F., The influence of social class and ethnicity: A multi-national study of parental child training values. Unpubl. ıω, ır Intl. Soc. for the Study of Behav. Develpm., U. of Surry, Guildford, England, July 1975.
Smith, N. J., see Smith, K. U. et al.
Snyder, E. E., A longitudinal analysis of the relationship between high school student values, social participation, and educational-occupational achievement. *Sociol. Educ.*, 1969, **42**, 261–270.
Snyder, M. M., see Bayer & Snyder.
Solkoff, N., Yaffe, S., Weintraub, D., & Blase, B., Effects of handling on the subsequent developments of premature infants. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 765–768.
Sontag, L. W., Baker, C. T., & Nelson, V. L., Mental growth and personality development: A longitudinal study. *Soc. Res. Child Develpm. Monogr.*, 1958, **23**, No. 68.
Sontag, L. W., & Kagan, J., The emergence of intellectual achievement motives. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1963, **33**, 532–535.
Spaner, S. D., see Jordan & Spaner.
Spear, P. S., Motivational effects of praise and criticism on children's learning. *Develpm. Psychol.*, 1970, **3**, 124–132.

Spearman, C. E., *The abilities of man.* N.Y.: Macmillan, 1927.
Spears, W. C., & Hohle, R. H., Sensory and perceptual processes in infants. In Y. Brackbill, Ed., *Infancy and early childhood.* N.Y.: Free Press, 1967.
Spelt, D. K., The conditioning of the human fetus in utero. *J. exper. Psychol.*, 1948, **38**, 338–346
Spencer-Booth, Y., see Hinde & Spencer-

children. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 493-502.

Rotter, J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.*, 1966, **80** (1, Whole No. 609).

Routh, D. K., Conditioning of vocal response differentiation in infants. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 219-226.

Rowe, D., & Plomin, R., Temperament in early childhood. *J. pers. Assess.*, 1977, **41**, 150-156.

Rubenstein, J. L., Pedersen, F. A., & Yarrow, L. J., What happens when Mother is away?: A comparison of mothers and substitute caregivers. *Develpm. Psychol.*, 1977, **13**, 529-530.

Sagi, A., & Hoffman, M. L., Empathic distress in the newborn. *Develpm. Psychol.*, 1976, **12**, 175-176.

Salapatek, P. H., see Kessen et al.

Salk, L., The effects of normal heartbeat sound on the behavior of the newborn infant: Implications for mental health. *World ment. Health*, 1960, **12**, 168-175.

Salk, L., The importance of the heartbeat rhythm to human nature: Theoretical, clinical, and experimental observations. *Proceedings, 3rd World Cong. Psychiat.*, vol. 1. Montreal: McGill U. Press, 1961.

Salmon, M., see Sayler & Salmon.

Sameroff, A. J., Can conditioned responses be established in the newborn infant: 1971? *Develpm. Psychol.*, 1971, **5**, 1-12.

Sander, L. W., see Condon and Sander.

Sanders, K. M., see Harper and Sanders.

Sankoff, D., & Lessard, R., Vocabulary richness: A sociolinguistic analysis. *Science*, 1975, **190**, 689.

Santrock, J. W., Father absence, perceived maternal behavior, and moral development in boys. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 753-757.

Santrock, J. W., & Wohlford, P., Effects of father absence: Influence of the reason for and the onset of the absence. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, **5**, 265-266

Sauvé, R., see Lytton et al.

Sawrey, W. L., see Lynn & Sawrev.

Sayler, A., & Salmon, M., Communal nursing in mice: Influence of multiple mothers on the growth of the young. *Science*, 1969, **164**, 1309-1310.

Sayler, A., & Salmon, M., An ethological analysis of communal nursing by the house mouse (*mus musculus*). *Behaviour*, 1971, **40**, 62-85.

Scammon, R. E., The measurement of the body in childhood. In J. A. Harris et al., *The measurement of man.* Minneapolis: U. of Minn. Press, 1930.

Scarpetti, W. L., see Tolor et al.

Scarr-Salapatek, S., Race, social class, and IQ. *Science*, 1971, **174**, 1285-1295.

Scarr-Salapatek, S., & Williams, M. L., The effects of early stimulation on low-birth-weight infants. *Child Develpm.*, 1973, **44**, 94-101.

Schaefer, E. S., & Bell, R Q., Development of a parental attitude research instrument. *Child Develpm.*, 1958, **29**, 339-361.

Schaefer, E. S., see Bayley & Schaefer.

Schaffer, H. R., Activity level as a constitutional determinant of infantile reaction to deprivation. *Child Develpm.*, 1966, **37**, 595-602.

Schaffer, H. R., & Emerson, P. E., The development of social attachments in infancy. *Monogr. Soc. Res. Child Develpm.*, 1964a, **29**, No. 3.

Schaffer, H. R., & Emerson, P. E., Patterns of response to physical contact in early human development. *J. child psychiat. Psychol.*, 1964b, **5**, 1-13.

Schaie, C. W., & Strother, C. R., A cross-cultural study of age changes in cognitive behavior. *Psychol. Bull.*, 1968, **70**, 671-680.

Scheinfeld, A., see Garai & Scheinfeld.

Schmitt, M. H., Superiority of breast-feeding: Fact or fancy? *Amer. J. Nursing*, 1970, **70**, 1488-1493.

Schneider, D. M., see Kluckhohn et al.

Schwartz, S. H., & Clausen G. T., Responsibility, norms, and helping in an emergency. *J. pers. soc. Psychol.*, 1970, **16**, 299-310.

Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. *Patterns of child rearing.* Evanston: Row, Peterson, 1957.

Sears, R. R., Rau, L., & Alpert, R., *Identification and child rearing.* Stanford: Stanford U. Press, 1965.

Psychol. Assn. Convention, 1977.
Queen, S. A., & Habenstein, R. W., *The family in various cultures*, 3rd ed. Philadelphia: Lippincott, 1967.

Raabe, V. L., see Dymond et al.
Rabin, A. I., *Growing up in the kibbutz*. N.Y.: Springer, 1965.
Ramirez, M., III, see Price-Williams et al.
Rassmussen, B., see Gottman et al.
Rau, L., see Sears et al.
Rau, L., see Winder & Rau.
Raynor, R., see Watson & Raynor.
Rees, J., see Tizard & Rees.
Rehage, K. J., see Flickinger & Rehage.
Reichard, C. C., & Elder, S. T., The effects of caffeine on reaction time in hyperkinetic and normal children. *Amer. J. Psychiat.*, 1977, **134**, 144-148.
Rest, J. R., Longitudinal study of the defining issues test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 738-748.
Revelle, R., see Fresch & Revelle.
Rheingold, H. L., The measurement of maternal care. *Child Develpm.*, 1960, **31**, 565-575.
Rheingold, H. L., & Eckerman, C. O., The infant separates himself from his mother. *Science*, 1970, **168**, 78-83.
Rheingold, H. L., Gewirtz, J. L., & Ross, H. W., Social conditioning. *J. comp. physiol. Psychol.*, 1959, **57**, 68-73.
Ribble, M. A., *The rights of infants*. N.Y.: Columbia U. Press, 1943.
Ricciuti, H. N., see Brockman & Ricciuti, and Morgan & Ricciuti.
Rice, R. D., Neurophysiological development in premature infants following stimulation. *Develpm. Psychol.*, 1977, **13**, 69-76.
Richards, T. W., & Newberry, H., Studies in fetal behavior: III. Can performance test items at six months postnatally be predicted on the basis of fetal activity? *Child Develpm.*, 1938, **9**, 79-86.
Ringness, T. A., Identification patterns, motivation, and school achievement of bright junior high school boys. *J. educ. Psychol.*, 1967, **58**, 93-102.
Ritschl, C., Mongrella, J., & Presbie, R. J., Group time-out from rock and roll music and out-of-seat behavior of handicapped children while riding a school bus. *Psychol. Rep.*, 1972, **31**, 967-973.
Robin, S. S., see Callahan & Robin.
Roden, A. H., see Hapkiewicz & Rodan.
Roffwarg, H. P., Muzio, J. N., & Dement, W. C., Ontogenetic development of the human sleep-dream cycle. *Science*, 1966, **152**, 604-619.
Rogers, C. R., & Dymond, R., *Psychotherapy and personality change*. Chicago: U. of Chicago Press, 1954.
Rose, H. A., see Elton & Rose.
Rose, M. H., see Burk et al.
Rosekrans, M. A., & Hartup, W. W., Imitation influences of consistent and inconsistent response consequences to a model on aggressive behavior in children. *J. pers. soc. Psychol.*, 1967, **7**, 429-434.

Rosen, B. C., Socialization and achievement motivation in Brazil. *Amer. sociol. Rev.*, 1962, **27**, 612-624.
Rosen, B. C., Social class and the child's perception of the parent. *Child Develpm.*, 1964, **35**, 1147-1153.
Rosenblatt, P. C., & Skoogberg, E. L., Birth-order in cross-cultural perspective. *Develpm. Psychol.*, 1974, **10**, 48-54.
Rosenblum, L. A., see Kaufman & Rosenblum, and Lewis & Rosenblum.
Rosenhan, D., see Dowart et al.
Rosenthal, M. K., The generalization of dependency behaviors from mother to stranger. Unpublished doctoral dissertation, Stanford U., 1965.
Rosenthal, M. K., The generalization of dependency behavior from mother to stranger. *J. child psychol. Psychiat.*, 1967, **8**, 117-133.
Rosenthal, R., *Experimenter effects in behavioral research*. N.Y.: Academic., 1966.
Rosenthal, R., & Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom*. N.Y.: Holt, 1968.
Rosenzweig, M. R., see Bennett et al.
Rosman, B., see Kagan et al.
Ross, D., see Bandura et al.
Ross, E. N., see Butler et al.
Ross, S. A., see Bandura et al.
Rothbart, M. K., Birth order and mother-child interaction in an achievement situation. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **17**, 113-119.
Rothenburg, B. B., & Courtney, R. G., Conservation of number in very young

Second adult follow-up. *J. educ. Psychol.*, 1966, **57**, 311-325.

Paivio, A., *Imagery and verbal processes.* N.Y.: Holt, 1971.

Palermo, D. S., Castenada, A., & McCandless, B. R., The relationship of anxiety in children to performance in a complex learning task. *Child Develpm.*, 1956, **27**, 333-338.

Palermo, D. S., see *also* Castenada et al.

Palmer, R. J., see Cotler & Palmer.

Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee, *Youth: Transition to adulthood.* Chicago: U. Chicago Press, 1974

Parke, R. D., see Hetherington & Parke.

Parkin, J. M., see Warren & Parkin.

Parten, M. B., Leadership among preschool children. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1932-33, **27**, 430-440

Pasamanick, B., see Knobloch & Pasamanick.

Paternite, C. E., see Cantor & Paternite.

Payne, J. S., et al., *Head Start: A tragicomedy with epilogue.* N.Y.: Behavioral Publications, 1973.

Pearlin, L. I., *Class context and family relations: A cross-national study.* Boston: Little, Brown, 1971.

Pedersen, F. A., see Rubenstein et al.

Phillips, W., see Kagan et al.

Piaget, J., *The language and thought of the child.* N.Y.: Humanities Press, 1926. **269**

Piaget, J., *The child's conception of the world.* N.Y.: Harcourt Brace, 1929.

Piaget, J., *The moral judgment of children.* Glencoe, Ill.: Free Press, 1948.

Piaget, J., *Psychology of intelligence.* N.Y.: Harcourt Brace, 1950.

Piaget, J., *Play, dreams, and imitation in childhood.* N.Y.: Norton, 1951.

Piaget, J., *The origins of intelligence in children.* N.Y.: Intl. Universities Press, 1952. (Trans. by M. Cook; original, 1936.)

Piaget, J., The development of time concepts in the child. In P. H. Hoch & J. Zubin, Eds., *Psychopathology of childhood.* N.Y.: Grune & Stratton, 1955.

Piaget, J., *Logic and psychology.* N.Y.: Basic Books, 1957.

Piaget, J., *The child's conception of number.* N.Y.: Norton, 1965. **270**

Piaget, J., *The child's conception of time.* N.Y.: Basic Books, 1969. (Trans. by A. J. Pomerans; original, 1946.)

Piaget, J., Piaget's theory. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed., vol 1. N.Y.: Wiley, 1970.

Piaget, J., Intellectual development from adolescence to adulthood. *Human Develpm.*, 1972, **15**, 1-12.

Piaget, J., & Inhelder, B., *The child's conception of space.* London: Routledge & Kegan Paul, 1956.

Piaget, J., & Inhelder, B., *The growth of logical thinking from childhood to adolescence.* (Trans. A. Parsons & S. Seagrin.) N.Y.: Basic Books, 1958.

Piaget, J., & Inhelder, B., *Le genèse des structures logiques èlèmentaires; Classifications et sèriations.* Neuchâtel, Switzerland: Delachaux & Niestlé, 1959.

Piaget, J., & Inhelder, B., *The psychology of the child.* N.Y.: Basic Books, 1969.

Piddington, R., *The psychology of laughter: A study of social adaptation.* N.Y.: Gamut Press, 1963.

Pinard, A., see Laurendeau & Pinard.

Pinneau, S. R., The infantile disorders of hospitalism and anaclitic depression. *Psychol. Bull.*, 1955, **52**, 429-452.

Plomin, R., see Rowe & Plomin.

Poulos, R. W., see Liebert & Poulos.

Prader, A., Tanner, J. M., & von Harnack, G. A., Catchup growth following illness or starvation. *J. Pediat.*, 1963, **62**, 646-659.

Pratt, K. C., et al., *Behavior of the newborn infant.* Columbus: Ohio State U. Press, 1930.

Presbie, R. J., see Ritschl et al.

Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez, M., III, Skills and conservation: A study of pottery-making children. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 769.

Proshek, J. M., see Neale & Proshek.

Quast, W., see Wolking et al.

Quay, L. C., Language dialect, reinforcement, and the intelligence-test performance of Negro children. *Child Develpm.*, 1971, **42**, 5-15.

Quay, L. C., & Mathews, M., Social class and intellectual influences on communication encoding. Unpublished paper, Amer.

psychol. & Psychiat., 1961, 2, 203-209. 445
Morrow, W. R., & Wilson, R., Family relations of bright high-achieving and underachieving high school boys. *Child Develpm.*, 1961, 32, 501-510.
Mosher, D. L., Sex differences, sex experience, sex guilt, and explicitly sexual films. *J. soc. Issues*, 1973, 29(3), 95-112.

Mouton, J. S., Bell, R. L., Jr., & Blake, R. R., Role playing skill and sociometric peer status. *Group Psychother.*, 1956, 9, 7-17.

Munday, L. A., Declining admissions test scores. *ACT Res. Report*, Res. & Develpm. Div., Amer. Coll. Testing Program, 1976.
Murphy, G., Murphy, L. B., & Newcomb, T. M., *Experimental social psychology*. N.Y.: Harper, 1937.
Murphy, L. B., see Murphy et al.
Murray, H. A., see Kluckhohn et al.
Mussen, P. H., see Jones & Mussen.
Muzio, J. N., see Roffwarg et al.

Naeye, R. L., Dienner, M. M., Dellinger, W. S., & Blanc, W. A., Urban poverty: Effects on prenatal nutrition. *Science*, 1969, 166, 1026.
National Center for Health Statistics Growth Charts, *Monthly Vital Statistics Reports*, 1976, 25, No. 3 Supplement.

Neale, D. C., & Proshek, J. M., School-related attitudes of culturally disadvantaged elementary school children. *J. educ. Psychol.*, 1967, 58, 238-244. 495-

Neff, W. S., & Koltuv, M., Toleration of psychiatric rehabilitation as a function of coping style. *J. consult. Psychol.*, 1967, 31, 364-370.
Neimark, E. D., Intellectual development during adolescence. *Rev. Child Develpm. Res.*, 1975, 4, 541-594.

Nelson, G. A., see Henery & Nelson.
Nelson, K. E., Facilitating children's syntax acquisition. *Develpm. Psychol.*, 1977, 13, 101-107.
Nelson, K., & Kessen, W., Visual scanning by human newborns: Responses to complete triangle, to sides only, and to corners only. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1969, 4, 273-274.
Newberry, H., see Richards & Newberry.
Newcomb, T. M., see Murphy et al.
Newman, H. H., Freeman, F. H., & Holzinger, K. J., *Twins*. Chicago: U. of Chicago Press, 1937.
Nichols, P. L., & Broman, S. H., Familial resemblance in infant development. *Develpm. Psychol.*, 1974, 10, 442-446.
Nielsen, J., Friedrich, U., & Tsuboi, T., Chromosome abnormalities in patients treated with chlorpromazine, perphenazine, and lysergide. *Brit. med. J.*, 1969, 3, 634-636.
Niem, T.-I. C., & Collard, R. R., Parental discipline of aggressive behaviors in four-year-old Chinese and American children. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1972, 7, 95-96.
Nourse, A. E., et al., *The body*. N.Y.: Time-Life, 1964.
Novak, M. A., & Harlow, H. F., Social recovery of monkeys isolated for the first year of life: 1. Rehabilitation and therapy. *Develpm. Psychol.*, 1975, 11, 453-465.
Nowicki, S., & Strickland, B. R., A locus of control scale for children. Unpubl. paper, Amer. Psychol Assn. Convention, Washington, D.C., 1971.
Nowlis, G. H., & Kessen, W., Human newborns differentiate differing concentrations of sucrose and glucose. *Science*, 1976, 191, 865-866.
Nye, F. I., see Hoffman & Nye.

O'Connor, N., & Franks, C., Childhood upbringing and other environmental factors. In H. J. Eysenck, Ed., *Handbook of abnormal psychology*. N.Y.: Basic Books, 1961.
Oetting, E. R., & Dinges, N. C., An anxiety and mood scale for young Navajo children. *Amer. Psychol. Assn. exper. publ. System*, June, 1971, 12, Ms. No. 472-35.

O'Keeffe, L., see Webb et al.
Oliveri, M. A., see Webb et al.
Opper, S., see Ginsberg & Opper.
Ordy, J. M., see Fantz et al.
Osser, H., Language development. In G. S. Lesser, Ed., *Psychology and educational practice*. Chicago: Scott Foresman, 1971.

Owens, W., Age and mental abilities:

Marx, J. L., Hemophilia: New information about the "royal disease." *Science*, 1975a, **188**, 41-42.
Marx, J. L., Cytomegalovirus: A major cause of birth defects. *Science*, 1975b, **190**, 1184-1186.
Marx, J. L., Crib death: Some promising leads but no solution yet. *Science*, 1975c, **189**, 367-369.
Maslow, A. H., *Motivation and personality*. N.Y.: Harper, 1954.
Massari, D. J., The relationship of reflection-impulsivity to field dependence-independence and internal-external control in children. *J. genet. Psychol.*, 1975, **126**, 61-67.
Masters, W. H., & Johnson, V. E., *Human sexual response*. Boston: Little, Brown, 1966.
Masters, W. H., & Johnson, V. E., *Human sexual inadequacy*. Boston: Little, Brown, 1970.
Matas, L., see Waters et al.
Mathews, M., see Quay & Mathews.
Maw, W. H., & Maw, E. W., Children's curiosity and parental attitudes. *J. marriage & Family*, 1966, **28**, 343-345. **439-**
May, M. S., see Hartshorne & May.
Mead, M., *Coming of age in Samoa*. N.Y.: Morrow, 1928.
Mead, M., *Sex and temperament in three primitive societies*, N.Y.: Morrow, 1935.
Medsker, L. L., see Trent & Medsker.
Meisels, M., see Lerner et al.
Mello, M. J., see Lindgren & Mello.
Meltzoff, A. N., & Moore, M. K., Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 1977, **198**, 75-78.
Meredith, H. V., Somatic changes during human prenatal life. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 603-610.
Merrill, M. A., The significance of IQs on the Revised Stanford-Binet Scales. *J. educ. Psychol.*, 1938, **29**, 641-651.
Meyer, K. K., see Winick et al.
Midgley, N., & Abrams, M. S., Fear of success and locus of control in young women. *J. consult. clin. Psychol.*, 1974, **42**, 737.
Miles, B. E., see Alexander et al.
Milgram, N. A., see Milgram & Milgram.
Milgram, R. M., & Milgram, N. A., The effect of test content and context on the anxiety-intelligence relationship. *J. genet. Psychol.*, 1977, **130**, 121-127.
Milgram, S., Group pressure and action against a person. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1964, **69**, 137-143.
Miller, P. Y., & Simon, W., Adolescent sexual behavior: Context and change. *Soc. Probl.*, 1974, **22**, 58-76.
Millichamp, D. A., see Blatz et al.
Mills, B., see Wulbert et al.
Mischel, W., Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1958, **56**, 57-61.
Mischel, W., Cognitive appraisals and transformations in self-control. In B. Weiner, Ed., *Cognitive views of human motivation*. N.Y.: Academic, 1974. **114,**
Mitchell, G., & Brandt, E. M., Behavioral experiences related to experience of the mother and sex of the infant in the rhesus monkey. *Develpm. Psychol.*, 1970, **3**, 149.
Mitchell, G., see *also* Stevens & Mitchell.
Mogar, M., Children's causal reasoning about natural phenomena.. *Child Develpm.*, 1960, **31**, 59-65.
Mongrella, J., see Ritschl et al.
Montare, A., see Golden et al.
Montgomery, L. E., & Finch, A., Jr., Relection-impulsivity and locus of conflict in emotionally disturbed children. *J. genet. Psychol.*, 1975, **126**, 89-91.
Moore, M. K., see Meltzoff & Moore.
Moore, R. W., see Brennan et al.
Moreno, J. L., *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations.* Washington: Nerv. & Mental Disease Publ. Co., 1934.
Morgan, G. A., & Ricciuti, H. N., Infants' responses to strangers during the first year. In B. M. Foss, Ed., *Determinants of infant behavior*. London: Methuen, 1963.
Morrison E., Underachievement among preadolescent boys considered in relationship to passive aggression. *J. educ. Psychol.*, 1969, **60**, 168-173.
Morrow, W. R., & Wilson, R. C., The self-reported personal and social adjustment of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *J. child*

ing cue in infants. *Compar. psychol. Monogr.*, 1941, **17**, No. 2.

Little, B. C., see Zahn et al.

Little, C. R. D., see Becker et al.

Long, B. H., & Henderson, E. H., Measuring self-esteem across cultures. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1971, **6**, 255-256.

Loeb, R. C., Concommitants of boys' locus of control examined in parent-child interactions. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 353-358.

Lorenz, K., Der *Kumpan in der Umwelt des Vogels. Der Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Vethaltungsweisen. J. Orinth.*, 1935, **83**, 137-213.

Lovell, K., A follow-up study of Inhelder's and Piaget's "The growth of logical thinking." *Brit. J. Psychol.*, 1961a, **52**, 143-153.

Lovell, K., A follow-up study of Inhelder's and Piaget's "The growth of logical thinking." *Brit. J. Psychol.*, 1961b, **52**, 155-193.

Lowry, G. H., see Watson & Lowry.

Lunt, P. S., see Warner & Lunt.

Luria, A. R., The *role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior.* N.Y.: Liveright, 1961.

Lustman, S. L., Rudiments of the ego. *Psychoanal. Stud. Child*, 1956, **11**, 89-92.

Lynn, D. G., & Sawrey, W. L., The effects of father-absence on Norwegian boys and girls. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1959, **59**, 258-262.

Lytton, H., Conway, D., & Sauvé, R., The impact of twinship on parent-child interaction. *J. pers. soc. Psychol.*, 1977, **35**, 97-107.

McCall, R. B., Addendum. The use of multivariate procedures in developmental psychology. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.

McCandless, B. R., see Castenada et al.

McCarthy, D., The language development of the preschool child. *U. Minn. Inst. Child Welf. Monogr.*, 1930, No. 4.

McCarthy, D., Language development in children. In L. Carmichael, Ed., *Manual of child* psychology, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1954.

MacDonald, A. P., Jr., Manifestations of differential levels of socialization by birth order. *Develpm. Psychol.*, 1969a, **1**, 485-492.

MacDonald, A. P., Jr., Anxiety affiliation, and social isolation. *Develpm. Psychol.*, 1969b, **3**, 242-254.

McDonald, F. J., see Bandura & McDonald.

Macfarlane, J. W., From infancy to adulthood. In M. C. Jones et al., Eds., *The course of human development.* Waltham, Mass.: Xerox, 1971.

McGraw, M. B., Suspension grasp behavior of the human infant. *Amer. J. of the Diseases of Cln.*, 1940, **16**, 799-811.

McGraw, M. B., *The neuromuscular maturation of the human infant.* N.Y.: Columbia U. Press, 1943.

McGraw, M. B., Maturation of behavior. In L. Carmichael, Ed., *Manual of child psychology.* N.Y.: Wiley, 1946.

McKinney, J. D., Problem-solving strategies in reflective and impulsive children. *J. educ. Psychol.*, 1975, **67**, 807-820.

McLandon, P. A., see Simsarian & McLandon.

McNeill, D., On theories of language acquisition. In D. Horton and T. Dixon, Eds., *Verbal behavior and general behavior.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968.

McNemar, Q., *Psychological statistics*, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1955.

Maccoby, E. E., Sex in the social order. *Science*, 1J73, **182**, 469-471.

Maccoby, E. E., Socialization theory: Where do we go from here? Unpublished paper, Western Psychol. Assn., Sacramento, April, 1975.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N., *The psychology of sex differences.* Stanford: Stanford U. Press, 1974.

Maccoby, E. E., see *also* Sears et al.

Madison, P., *Personality development in college.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

Maes, P. C. J. M., see Hermans et al.

Mandell, W., see Caputo & Mandell.

Mantilla-Plata, B., see Harbison & Mantilla-Plata.

Markell, R. A., see Asher & Markell.

Marwick, C. S., Predicting ovulation—a reply. Science, 1970, **169**, 717.

La Gaipa, J. J., see Bigelow & La Gaipa.
Lahaderne, H. M., & Jackson, P. W., Withdrawal in the classroom: A note on some educational correlates of social desirability among school children. *J. educ. Psychol.*, 1970, **61**, 97–101.
Lamaze, F., *Painless childbirth: The Lamaze method.* Chicago: Regnery, 1970.

Lane, P. A., see Tolor et al.
Langer, A., see Campos et al.
Langer, J., see Kuhn et al.
Laosa, L. M., & Brophy, J. E., Sex × birth order interaction in measures of sex-typing and affiliation in kindergarten children. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, **5**, 363–364.
Larson, R. C., Dissecting changes in writing achievement. *NAEP Newsletter*, 1976, **9**(3), 7.
Laurendeau, M., & Pinard, A., *Causal thinking in the child: A genetic and experimental approach.* N.Y.: Intl. Univ. Press, 1963.
Lawton, J. J., Jr., see Woling et al.
Lee, P. C., Cognitive development in young children. In H. C. Lindgren, Ed., *Children's behavior.* Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1975.
Lefkowitz, M. M., see Eron et al.
Lehmann, I. J., The biography of a freshman class. In *Measurement in education*, 20th yearbook, Natl. Council Measmt. in Educ., 1963.
Lenneberg, E. H., On explaining language. *Science*, 1969, **164**, 635–643.
Lerner, R. M., Karabenick, S. A., & Meisels, M., Effects of age and sex on the development of personal space schemata toward body build. *J. genet. Psychol.*, 1975, **127**, 91–101.
Lessard, R., see Sankoff & Lessard.
Lester, B. M., Cardiac habituation of the orienting response to an auditory signal in infants of varying nutritional status. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 432–442.

Leuba, C., Tickling and laughter: Two genetic studies. *J. genet. Psychol.*, 1941, 201–209.
Lewin, K., see Barker et al.
Levin, H., see Sears et al., 1957.
Levine, L. E., & Hoffman, M. L., Empathy and cooperation in 4-year-olds. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 533–534.
LeVine, R. A., Cross-cultural study in child psychology. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
Levine, S., Stimulation in infancy. *Scient. Amer.*, 1960, **202**, 81–87.
Lewis, M., Kagan, J., & Kalafat, J., Patterns of fixation in the young infant. *Child Develpm.*, 1966, **37**, 331–341.
Lewis, M., & Rosenblum, L. A., Eds., *The effect of the infant on its caregiver.* N.Y.: Wiley-Interscience, 1974.
Lewis, M., et al., Infants' responses to facial stimuli during the first year of life. Unpubl. paper, Amer. Psychol. Assn, Convention, Chicago, 1965.
Liebert, R. M., & Poulos, R. W., Eliciting the "norm of giving": Effects of modeling and presence of witness on children's sharing behavior, *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1971, **6**, 345–346.

Liley, A. W., The foetus as a personality. *Austral. & N.Z. J. Psychiat.*, 1972, **6**, 99–105.
Lindgren, H. C., Age as a variable in aversion toward food and occupation. *J. consult. Psychol.*, 1962, **26**, 101–102.

Lindgren, H. C., *An introduction to social psychology*, 2nd ed. N.Y.: Wiley, 1973.

Lindgren, H. C., & Byrne, D., Psychology, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1971.
Lindgren, H. C., & Byrne, D., *Psychology*, 4th ed. N.Y.: Wiley, 1975.
Lindgren, H. C., & Guedes, H. de A., Social status, intelligence, and educational achievement among elementary and secondary students in São Paulo, Brazil. *J. soc. Psychol.*, 1963, **60**, 9–14.
Lindgren, H. C., & Mello, M. J., Emotional problems of over- and underachieving children in a Brazilian elementary school. *J. genet. Psychol.*, 1965, **106**, 59–65.
Lindgren, H. C., Silva, I., Faraco, I, & da Rocha, N. S., Attitudes toward problem solving as a function of success in arithmetic in Brazilian schools. *J. educ. Res.*, 1964, **58**, 44–45.
Lindgren, H. C., see *also* Babayan et al., Grossman & Lindgren, and Uchiyama & Lindgren.
Ling, B. C., Form discrimination as a learn-

ton-Century-Crofts, 1938.

Kemp, B., see Gallimore et al.

Kendler, H. H., see Kendler & Kendler, and Kendler et al.

Kendler, T. S., & Kendler, H. H., Reversal and nonreversal shifts in kindergarten children. *J. exper. Psychol.*, 1959, **58**, 56-60.

Kendler, T. S., Kendler, H. H., & Wells, D., Reversal and nonreversal shifts in nursery school children. *J. comp. physiol. Psychol.*, 1960, **53**, 83-88.

Kennedy, J. F., Message from the President of the United States relative to mental illness and mental retardation. House of Representatives, 88th Congress, 1st Session, Document No. 58; Feb. 5, 1963.

Kenniston, K., Social change and youth in America. In E. H. Erikson, Ed., *The challenge of youth.* N.Y.: Anchor, 1965.

Kessen, W., *The child.* N.Y.: Wiley, 1965.

Kessen, W., Haith, W. W., & Salapatek, P. H., Human infancy: A bibliography and guide. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.

Kessen, W., see *also* Hendry & Kessen, Nelson & Kessen, and Nelson & Kessen.

King, J. E., see Becker et al.

Kinsbourne, M., see Hicks & Kinsbourne.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E., *Sexual behavior in the human male.* Philadelphia: Saunders, 1948.

Kinsey, A. C., et al., *Sexual behavior in the human female.* Philadelphia: Saunders, 1953.

Klaus, R. A., see Gray & Klaus.

Klausmeier, H. J., see Feldhusen & Klausmeier.

Kluckhohn, C., *Mirror for man.* N.Y.: McGraw-Hill, 1949.

Kluckhohn, C., Murray, H. A., & Schneider, D. M., Eds., *Personality in nature, society, and culture.* N.Y.: Knopf, 1953.

Knobloch, H., & Pasamanick, B., Seasonal variations in the birth of the mentally deficient. *Amer. J. publ. Health*, 1958, **48**, 1202-1208.

Knodel, J., Breast-feeding and population growth. *Science*, 1977, **198**, 1111-1115.

Koch, H. L., Some personality correlates of sex, sibling position, and sex of sibling among five- and six-year-old children. *Genet. psychol. Monogr.*, 1955, **52**, 3-50.

Kogan, N., Stephens, J. W., & Shelton, F. C., Age differences: A developmental study of discriminability and affective response. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1961, **62**, 221-230.

Kohlberg, L., Moral development and identification. In H. W. Stevenson et al., Eds., *Child psychology, 62nd Yearbook, Natl. Soc. Stud. of Educ.* Chicago: U. of Chicago Press, 1963a.

Kohlberg, L., The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 1963b, **6**, 11-33.

Kohlberg, L., & Kramer, R., Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Hum. Develpm.*, 1969, **12**, 93-120.

Kohlberg, L., see *also* Kuhn et al.

Kohn, M. L., Social class and parent-child relationships: An interpretation. *Amer. J. Sociol.*, 1963, **68**, 471-480.

Kohn, M. L., *Class and conformity.* Homewood, Ill: Dorsey, 1969.

Kolb, S., see Zelazo et al.

Koller, K. M., Parental deprivation, family background, and female delinquency. *Brit J. Psychiat.*, 1971, **118**, 319-327.

Koltuv, M., see Neff & Koltuv.

Komorita, S. S., see Epstein & Komorita.

Kooistra, W. H., Developmental trends in the attainment of conservation, transivity, and relativism in the thinking of children. Unpubl. dissertation, Wayne State U., 1963.

Krech, D., see Bennett et al.

Kreitler, H., & Kreitler, S., Dependence of laughter on cognitive strategies. *Merrill-Palmer Q.*, 1970, **16**, 163-177.

Kreitler, S., see Kreitler & Kreitler.

Kreutzberg, J. R., see Clark et al.

Kriegsman, E., see Wulbert et al.

Krowitz, A., see Campos et al.

Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., and Haan, N. S., The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1977, **95**, 97-188.

Irwin, O. C., see *also* Brodbeck & Irwin.
Izard, C. E., & Caplan, S., Sex differences in emotional responses to erotic literature. *J. consult. clin. Psychol.*, 1974, **42**, 468.

Jacklin, C. N., see Maccoby & Jacklin.
Jackson, C. M., Some aspects of growth. In W. J. Robbins, et al., Eds., *Growth*. New Haven: Yale U. Press, 1929.
Jackson, P. W., see Lahaderne & Jackson.
Jacobson, L., see Rosenthal & Jacobson.
Jarmon, H., & Duhamel, T. R., Interpersonal distance in families with emotionally disturbed boys. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1969, **5**, 555-556.
Jensen, A. R., Learning abilities in Mexican-American and Anglo-American children. *Calif. J. educ. Res.*, 1961, **12**, 147-159.
Jensen, A. R., Social class, race, and genetics: Implications for education. *Amer. J. educ. Res.*, 1968, **5**, 1-42. **418-**

Jensen, A. R., How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard educ. Rev.*, 1969, **39**, 1-123.
Jensen, A. R., Interaction of Level I and Level II abilities with race and socioeconomic status. *J. educ. Psychol.*, 1974, **66**, 99-111.
Jersild, A. T., *Child psychology*, 6th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968.
Jersild, A. T., & Holmes, F. B., Children's fears. *Child Develpm. Monogr.*, 1935, No. 20.
Jersild, A. T., see *also* Ding & Jersild.
Jöchle, W., Predicting ovulation—a reply. *Science*, 1970, **169**, 717.
Johnson, C. D., & Gormley, J., Academic cheating: The contribution of sex, personality, and situational variables. *Develpm. Psychol.*, 1972, **6**, 320-325.
Johnson, R. C., Similarity in IQ of separated identical twins as related to length of time spent in same environment. *Child Develpm.*, 1963, **34**, 745-749.
Johnson, V. E., see Masters & Johnson.
Jones, H. E., *Development in adolescence*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1943.

Jones H. E., & Conrad, H. S., The growth and decline of intelligence: A study of a homogeneous group between the ages of ten and sixty. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1933, **13**, 223-298.
Jones, K. L., Smith, D. W., Ulleland, C. N., & Streissguth, A. P., Pattern of malformation in offspring of chronic alcoholic mothers. *Lancet*, 1973, 1(7815), 1267-1271.
Jones, M. C., & Mussen, P. H., Self-conceptions, motivations, and interpersonal attitudes of early- and late-maturing girls. *Child Develpm.*, 1958, **29**, 491-502.
Jordan, C., see Gallimore et al.
Jordan, T. E., & Spaner, S. D., Biological and ecological influences on development at 24 and 36 months of age. *Psychol. Rep.*, 1972, **31**, 317-332.

Kagan, J., Rosman, B., Dady, D., & Phillips, W., Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychol. Monogr.*, 1964, **78** (1, Whole No. 578).
Kagan, J., Attention and psychological change in the young child. *Science*, 1970, **170**, 826-832.
Kagan, J., *Change and continuity in infancy*. N.Y.: Wiley, 1971.
Kagan, J., & Moss, H. A., The stability of passive and dependent behavior from childhood through adulthood. *Child Develpm.*, 1960, **31**, 577-591.
Kagan, J., see *also* Lewis et al., Sontag & Kagan, and Tulkin & Kagan.
Kalnins, I. V., & Bruner, J. S., Infant sucking used to change the clarity of a visual display. In L. J. Stone et al., Eds., *The competent infant*. N.Y.: Basic Books, 1973.
Kaplan, B., see Caldwell et al.
Karabenick, S. A., see Lerner et al.
Katz, M. M., see Bates & Katz.
Katz, P. A., Zigler, E., & Zalk, S. R., Children's self-image disparity: The effects of age, maladjustment, and action-thought orientation. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 546-550.
Kaufman, I. C., & Rosenblum, L. A., Depression in infant monkeys separated from their mothers. *Science*, 1967, **155**, 1030-1031.
Keating, D. P., Precocious cognitive development at the level of formal operations. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 276-280. **518-**

Keliher, A., *Life and growth*. N.Y.: Apple-

Hilton, I., Differences in the behavior of mothers toward first- and later-born children. *J. pers. soc. Psychol.*, 1967, **7**, 282-290.

Hinde, R. A., & Spencer-Booth, Y., Effects of brief separation from mother on rhesus monkeys. *Science*, 1971, **173**, 111-118.

Hoffman, L. W., & Nye, F. I., *Working mothers.* San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

Hoffman, M. L., Moral development. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.

Hoffman, M. L., Father absence and conscience development. *Develpm. Psychol.*, 1971, **4**, 400-406.

Hoffman, M. L., Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 228-239.

Hoffman, M. L., see *also* Levine & Hoffman, *and* Sagi & Hoffman.

Hofman, L. J., see Green & Hofman.

Hogan, R., Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychol. Bull.*, 1973, **79**, 217-232.

Hogan, R., see *also* Stayton et al.

Hohle, R. H., see Spears & Hohle.

Holloway, F. A., see Williams et al.

Holloway, H. D., Reliability of the Children's Manifest Anxiety Scale at the rural third grade level. *J. educ. Psychol.*, 1959, **49**, 193-196.

Holloway, R. D., Normative data on the Children's Manifest Anxiety Scale at the rural third grade level. *Child Develpm.*, 1961, **32**, 129-134.

Holmes, F. B., see Jersild & Holmes.

Holstein, C. E., The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family. In M. C. & R. S. Smart, Eds., *Readings in child development and relationships.* N.Y.: Macmillan, 1972.

Holtzman, W. D., Diaz-Guerrero, R., & Swartz, J. D., *Personality development in two cultures.* Austin: U. of Texas Press, 1975.

Holtzman, W. D., see *also* Diaz-Guerrero & Holtzman.

Holzinger, K. J., see Newman et al.

Hood, E. B., Behavioral implications of the human XYY genotype. *Science*, 1973, **179**, 139-150.

Horner, M. S., Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *J. soc. Issues*, 1972, **28**(2), 147-176.

Houston, K. B., Review of the evidence and qualifications regarding the effects of hallucinogenic drugs on chromosomes and embryos. *Amer. J. Psychiat.*, 1969, **126**, 251-254.

Howard, A., see Gallimore et al.

Howells, T. H., The obsolete dogmas of heredity. *Psychol. Rev.*, 1945, **52**, 23-34.

Hughes, A. S., see Dymond et al.

Hull, C., *Principles of behavior.* N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1943.

Hulsebus, R. C., Operant conditioning of infant behavior: A review. In H. W. Reese, Ed., *Advances in child development and behavior*, vol. 8. N.Y.: Academic, 1973.

Hunt, J. McV., *Intelligence and experience.* N.Y.: Ronald, 1961.

Hunt, J. McV., see *also* Uzgiris & Hunt.

Hurwitz, I., see Wolff & Hurwitz.

Hutt, S. J., et al., Auditory sensitivity in the human neonate. *Nature*, 1968, **218**, 888-890. **166**

Hymes, D. H., On communicative competence. In R. Huxley & B. Ingram, Eds., *The mechanism of language development.* London: CIBA Found., 1972. **296-**

Ilg, F., see Gesell & Ilg.

Inglis, S., see Wulbert et al.

Inhelder, B., & Piaget, J., *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence.* N.Y.: Basic Books, 1958.

Inhelder, B., & Piaget, J., *The early growth of logic in the child.* N.Y.: Harper & Row, 1964.

Inhelder, B., see *also* Piaget & Inhelder.

Irons, N. McC., & Zigler, E., Children's responsiveness to social reinforcement as a function of short-term preliminary social interactions and long-term social deprivation. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 402-409.

Irwin, O. C., Infant speech: The effect of systematic reading of stories. *J. speech hear. Res.*, 1960, **3**, 187-190.

Halverson, H. M., The development of prehension in infants. In R. G. Barker et al., Eds., *Child behavior and development.* N.Y.: McGraw-Hill, 1943.

Hapiewicz, W. G., & Roden, A. H., The effect of aggressive cartoons on children's interpersonal play. *Child Develpm.*, 1971, **42**, 1583–1585.

Harbison, R. D., & Mantilla-Plata, B., Prenatal toxicity, maternal distribution and placental transfer of tetrahydrocannabinol. *J. pharm. exper. Therapeutics*, 1972, **180**, 446–453.

Harlow, H. F., The nature of love. *Amer. Psychologist*, 1958, **15**, 675–685.

Harlow, H. F., The heterosexual affectional system in monkeys. *Amer. Psychologist*, 1962, **17**, 1-9.

Harlow, H. F., see *also* Novak & Harlow.

Harner, L., Yesterday and tomorrow: Development of early understanding of the terms. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 864–865.

Harper, L. V., & Sanders, K. M., Preschool children's use of space: Sex differences in outdoor play. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 119.

Harris, M. B., & Siebel, C. E., Affect, aggression, and altruism. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 623–627.

Harris, R. C., see Winick et al.

Harris, S., & Braun, J. R., Self-esteem and racial preference in black children. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1971, **6**, 259–260.

Hartshorne, H., & May, M. S., *Studies in deceit.* N.Y.: Macmillan, 1928.

Hartup, W. W., Peer relations. In T. D. Spencer, & N. Kass, Eds., *Perspectives in child psychology.* N.Y.: McGraw-Hill, 1970.

Hartup, W. W., & Coates, B., Imitation of a peer as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. *Child Develpm.*, 1967, **38**, 1003–1016.

Hartup, W. W., see *also* Charlesworth & Hartup, *and* Rosekrans & Hartup.

Havighurst, R. J., *Human development and education.* N.Y.: Longmans, Green, 1953.

Havighurst, R. J., Minority subcultures and the law of effect. *Amer. Psychologist*, 1970, **25**, 313–322.

Hawkes, G. R., see Burchinal et al.

Haynes, H., White, B. L., & Held, R., Visual accommodation in human infants. *Science*, 1965, **148**, 528–530.

Heber, R., see Garber & Heber.

Heider, E. R., Style and accuracy of verbal communications within and between social classes. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **18**, 33–47.

Heider, J., see Caldwell et al.

Heinstein, M. L., Influence of breast feeding on children's behavior. *Children*, 1963, **10**, 93–97

Held, R., see Haynes et al.

Henderson, E. H., see Long & Henderson.

Henderson, N. B., see Babson et al.

Henderson, N. D. Brain weight increases resulting from environmental enrichment: A directional dominance in mice. *Science*, 1970, **169**, 776–778.

Hendry, L. S., & Kessen, W., Oral behavior of newborn infants as a function of age and time since feeding. *Child Develpm.*, 1964, **35**, 201–208.

Henery, F. M., & Nelson, G. A., Age differences and interrelationships between skills and learning in gross motor performance of ten- and fifteen-year-old boys. *Res. Quart. Assn. Hlth. Phys. Educ.*, 1956, **27**, 162–175.

Hepner, R., Maternal malnutrition and the fetus. *Amer. med. Assn.*, 1958, **169**, 1774–1777.

Hermans, H. J. M., ter Laak, J. J. F., & Maes, P. C. J. M., Achievement motivation and fear of failure in family and school. *Develpm. Psychol.*, 1972, **6**, 520–528.

Hetherington, E. M., Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Develpm. Psychol.*, 1972, **7**, 313–326.

Hetherington, E. M., & Feldman, S. E. College cheating as a function of subject and situational variables. *J. educ. Psychol.*, 1964, **55**, 212–218.

Hetherington, E. M., & Parke, R. D., *Child psychology.* N.Y.: McGraw-Hill, 1975.

Hicks, J. A., The acquisition of motor skill in young children: A study of the effects of practice in throwing at a moving target. *Child Develpm.*, 1930, **1**, 90–105.

Hicks, R. E., & Kinsbourne, M., Human handedness: A partial cross-fostering study. *Science*, 1976, **192**, 908–910.

Ginzberg, E., et al., *The ineffective soldier*, vol. 3. *Patterns of performance*. N.Y.: Columbia U. Press, 1959.

Gold, G. M., see Alexander et al.

Golden, M., Bridger, W. H., & Montare, A., Social class differences in the ability of young children to use verbal information to facilitate learning. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1974, **44**, 86-91.

Goldman, R., Psychosocial development in cross-cultural perspective: A new look at an old issue. *Develpm. Psychol.*, 1971, **5**, 411-419.

Goldstein, A. G., Recognition of inverted photograph of faces by children and adults. *J. genet. Psychol.*, 1975, **127**, 109-123.

Goldstein, H., see Butler et al.

Gonso, J., see Gottman et al.

Good, T. L., see Brophy & Good.

Goodenough, F., The development of the reactive process from early childhood to maturity. *J. exper. Psychol.*, 1935, **18**, 431-450.

Goodenough, F. L., *Anger in young children*. U. Minn. Inst. Child Welfare Series, 1931, No. 9.

Goodwin, D. L., see Cradler & Goodwin.

Gordon, M., see Green & Gordon.

Gordon, W., see Price-Williams et al.

Gormley, J., see Johnson & Gormley.

Gottesman, I. I., Heritability of personality: A demonstration. *Psychol. Monogr.*, 1963, **77**, No. 9 (Whole No. 572).

Gottesman, I. I., & Shields, J., Contributions of twin studies to perspectives on schizophrenia. In B. A. Maher, Ed., *Progress in experimental personality research*, vol. 3. N.Y.: Academic, 1966.

Gottfried, A. W., & Brody, N., Interrelationships between and correlates of psychometric and Piagetian scales of sensorimotor intelligence. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 379-387.

Gottlieb, G., Neglected developmental variables in the study of species identification in birds. *Psychol. Bull.*, 1973, **79**, 362-372.

Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B., Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 709-718.

Gozali, H., Cleary, T. A., Walster, G. W., & Gozali, J., Relationship between the internal-external control construct and achievement. *J. educ. Psychol.*, 1973, 9-14.

Gozali, J., see Gozali et al.

Gray, M. L., see Brackbill et al.

Gray, S. W., & Klaus, R. A., The Early Training Project: A seventh year report. *Child Develpm.*, 1970, **41**, 909-924.

Green, B., see Adelson et al.

Green, P. C., & Gordon, M., Maternal deprivation: Its influence on visual exploration in infant monkeys. *Science*, 1964, **145**, 292-294.

Green, R. L., & Hofmann, L. J., A case study of the effects of educational deprivation on Southern rural Negro children. *J. Negro Educ.*, 1965, **34**, 327-341.

Greenberg, J. W., & Davidson, H. H., Home background and school achievement of black urban ghetto children. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 1972, **42**, 803-810.

Greene, P., see Smith & Greene.

Griffiths, W. J., see Williams et al.

Gross, M., *Learning readiness in two Jewish groups*. N.Y.: Center for Urban Educ., 1967.

Grossman, J., & Lindgren, H. C., *Workbook in psychology of personal and social adjustment*. N.Y.: American Book, 1959.

Grosswald, J., Testing perspectives in the large cities. *Nat. Council on Measurement in Educ. News*, 1970, **13**(3).

Guedes, H. de A., see Lindgren & Guedes.

Guinagh, B. J., An experimental study of basic learning ability and intelligence in low socio-economic status children. *Child Develpm.*, 1971, **42**, 27-36.

Gutteridge, M. V., A study of motor achievements of young children. *Arch. Psychol.*, N.Y., 1939, No. 244.

Guyer, B. L., & Friedman, M. P., Hemispheric processing and cognitive styles in learning-disabled and normal children. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 658-668.

Haan, N. S., see Kuhn et al.

Habenstein, R. W., see Queen & Habenstein.

Haith, W. W., see Kessen et al.

Hall, C. S., The incredible Freud. *Contemp. Psychol.*, 1978, **23**, 38-39.

Halverson, H. M., An experimental study of prehension in infants by means of systematic cinema records. *Genet. psychol. Monogr.*, 1931, **10**, 107-286.

Behavioral differences between Chinese-American and European-American newborns. *Nature*, 1969, 224-227.
Freedman, N. C., see Freedman & Freedman.
Freeman, F. N., see Newman et al.
French, F. E., see Werner et al.
Fresch, R. E., & Revelle, R., Height and weight at menarche and a hypothesis of critical body weights and adolescent events. *Science*, 1970, **169**, 397-399.
Freshley, H. B., see Wispé & Freshley.
Freud, A., *The ego and mechanisms of defense*. N.Y.: Intl. Universities Press, 1946.
Freud, S., Psychogenic visual disturbances according to psychoanalytic conceptions. *Collected papers*, vol. 2. London: Hogarth, 1924.
Freud, S., Mourning and melancholia. *Collected papers*, vol. 4. London: Hogarth, 1925.
Freud, S., *Civilization and its discontents*. London: Liveright, 1930.
Friedlander, B. Z., Receptive language development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1970, **16**, 7-51.
Friedlander, B. Z., Effects of television on children's thought and feeling: Some educational implications. Unpublished paper, Amer. Res. Assn. Convention, San Francisco, April 1976.
Friedman, M. P., see Guyer & Friedman.
Friedrich, U., see Nielsen et al.
Fry, P. C., see Eichenwald & Fry.
Fry, P. S., Affect and resistance to temptation. *Develpm. Psychol.*, 1975a, **11**, 466-472.
Fry, P. S., The resistance to temptation: Inhibitory and disinhibitory effects of models on children from India and the United States. *J. cross-cultural Psychol.*, 1975b, **6**, 189-202.
Fuller, J. L., Experimental deprivation and later behavior. *Science*, 1967, **158**, 1645-1652.
Furth, H. G., Linguistic deficiency and thinking: Research with deaf subjects. *Psychol. Bull.*, 1971, **76**, 58-72.

Gadberry, S., Television as a baby-sitter: A field comparison of preschoolers' behavior during playtime and during television viewing. *Child Develpm.*, 1974, **45**, 1132-1136.
Gaines, D. I., The story of an English cotton mill lad. *History of Childhood Quarterly*, 1974, **2**, 249-264.
Galfo, A. J., A pilot study of relationships between the sex of culturally disadvantaged children and maternal perceptions of the child and his environment. *Amer. Psychol. Assn. Exper. Publ. System*, April 1971, Ms. No. 405-435.
Gallimore, R., Howard, A., & Jordan, C., Independence training among Hawaiians: A cross-cultural study. In H. C. Lindgren, Ed., *Contemporary research in social psychology*. N.Y.: Wiley, 1969.

Gallimore, R., Tharp, R. G., & Kemp, B., Positive reinforcing function of "negative attention." *J. exper. child Psychol.*, 1969, **8**, 140-146.
Garai, J. E., & Scheinfeld, A., Sex differences in mental and behavior traits. *Genet. psychol. Monogr.*, 1968, **77**, 160-299.
Garber, H., & Heber, R., The Milwaukee Project: Early intervention as a technique to prevent mental retardation. National Leadership Institute—Teacher Education/Early Childhood. U. of Conn. Technical papers, March, 1973. Also in H. C. Lindgren, Ed., *Children's behavior*. Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1975.
Gardner, B., see Burchinal et al.
Gesell, A., Maturation and the patterning of behavior. In C. Murchison, Ed., *A handbook of child psychology*, 2nd ed. Worcester, Mass.: Clark U. Press, 1933.

Gesell, A., & Ilg, F. L., *Infant and child in the culture of today*. N.Y.: Harper, 1943.

Gesell, A., & Ilg, F. L., *Child development*, 2nd ed. N.Y.: Harper, 1949.
Gesell, A., & Thompson, H., *Infant behavior*. N.Y.: McGraw-Hill, 1934.
Gesell, A., et al., *The first five years of life: A guide to the study of the preschool child*. N.Y.: Harper, 1940.
Gewirtz, J. L., The course of infant smiling in four child-rearing environments in Israel. In B. M. Foss, Ed., *Determinants of infant behavior*, vol. 3. London: Methuen, 1965.
Gibson, E. J., see Walk & Gibson.
Ginsburg, H., & Opper, S., *Piaget's theory of intellectual development: An introduction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1969.

Mexico. *J. educ. Psychol.*, 1974, **66**, 632-643.

Diaz-Guerrero, R., *see also* Holtzman et al.

Dick-Reed, G., *Childbirth without fear*, 4th ed. N.Y.: Harper & Row, 1972.

Diener, E., et al., Deindividuating effects of group presence and arousal on stealing by Halloween trick-or-treaters. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1973, **8**, 219-220.

Diener, M. M., see Naeye et al.

Ding, G. F., & Jersild, A. T., A study of the laughing and smiling of preschool children. *J. genet. Psychol.*, 1932, **40**, 452-472

Dinges, N. G., see Oetting & Dinges.

Dollard J., et al., *Frustration and aggression.* New Haven: Yale U. Press, 1939.

Donaldson, M., & Balfour, G., Less is more: A study of language comprehension in children. *Brit. J. Psychol.*, 1968, **59**, 461-471.

Doty, B. A., Relationships among attitudes in pregnancy and other maternal characteristics. *J. genet. Psychol.*, 1967, **111**, 203-217.

Dowart, W., Ezerman, R., Lewis, M., & Rosenhan, D., The effect of brief social deprivation on social and nonsocial reinforcement. *J. pers. soc. Psychol.*, 1965, **2**, 111-115.

Doyle, A-B., Infant development in day care. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 655-656.

Drake, D. M., Perceptual correlates of impulsive and reflective behavior. *Develpm. Psychol.*, 1970, **2**, 202-214.

Drozdal, J. G., Jr., & Flavell, J. H., A developmental study of logical search behavior. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 389-393.

Duhamel, T. R., see Jarmon & Duhamel.

Dyer, H. S., Testing little children—some old problems in new settings. Technical Paper, National Leadership Institute/Early Childhood. U. of Conn., December, 1971.

Dymond, R. F., Hughes, A. S., & Raabe, V. L., Measurable changes in empathy with age. *J. consult. Psychol.*, 1952, **16**, 202-206.

Dymond, R., see Rogers & Dymond.

Early, C. J., Attitude learning in children. *J. educ. Psychol.*, 1968, **59**, 176-180.

Eckerman, C. O., see Rheingold & Eckerman.

Edwards, M., & Stinnett, N., Perceptions of college students concerning alternate life styles. *J. Psychol.*, 1974, **87**, 143-156.

Edwards, N., The relationship between physical condition immediately after birth and mental and motor performance at age four. *Genet. psychol. Monogr.*, 1970, **78**, 257-289.

Ehrmann, W., *Premarital dating behavior.* N.Y.: Holt, 1959.

Eichenwald, H. F. & Fry, P. C., Nutrition and learning. *Science*, 1969, **163**, 644-648.

Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M., The relation of infants' home environments to mental test performance from six to thirty-six months: A longitudinal study. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 71-76.

Elder, S. T., see Reichard & Elder.

Elkind, D., Children's discovery of the conservation of mass, weight, and volume: Piaget replication study. *J. genet. Psychol.*, 1961, **98**, 219-227.

Elkind, D., Cognition in infancy and early childhood. In Y. Brackbill, Ed., *Infancy and early childhood.* N.Y.: Free Press, 1967.

Elkind, D., Cognitive development and reading. *Claremont Reading Conference*, 38th Yearbook. Claremont (Calif.), Graduate School, 1974.

Elkind, D., We can teach reading better. *Today's Education*, 1975, **64**(4), 34-38.

Elton, C. F., & Rose, H. A., The face of change. *J. couns. Psychol.*, 1968, **15**, 372-375

Engelmann, S., see Bereiter & Engelmann.

English, A. C., see English & English.

English, H. B., & English, A. C., *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms.* N.Y.: McKay, 1958.

Epstein, R., & Komorita, S. S., Prejudice among Negro children as related to parental ethnocentrism and punitiveness. *J. pers. soc. Psychol.*, 1966, **4**, 643-647.

Erikson, E. H., Identity and the life cycle. *Psychol. Issues*, 1959, **1**, No. 1.

Erikson, E. H., *Childhood and society*, 2nd ed. N.Y.: Norton, 1963.

Condon, W. S., & Sander, L. W., Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. Science, 1974, **183**, 99–101.

Conrad, R., The chronology of the development of covert speech in children. *Develpm. Psychol.*, 1971, **5**, 398–405.

Constantinople, A. P., An Eriksonian measure of personality development in college students. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 357–372.

Conway, D., see Lytton et al.

Conyers, M. G., Comparing school success of students from conventional and broken homes. *Phi Delta Kappan*, 1977, **58**, 647.

Coopersmith, S., *Antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman, 1967.

Coopersmith, S., Studies in self-esteem. *Scient. Amer.*, 1968, 218(2), 96–106. **443–**

Copple, C. E., & Suci, G. J., The comparative ease of processing Standard English and Black Nonstandard English by lower-class Black children. *Child Develpm.*, 1975, **45**, 1048–1053.

Corsini, D. A., see Costantini et al.

Coser, R. L., Sex roles and economics. *Science*, 1973, **182**, 471–472.

Costantini, A. F., Corsini, D. A., & Davis, J. E., Conceptual tempo, inhibition of movement, and acceleration of movement in 4-, 7-, and 9-year-old children. *Percept. motor Skills.*, 1973, **37**, 779–784.

Cotler, S., & Palmer, R. J., Social reinforcement, individual difference factors, and the reading performance of elementary school children. *J. pers. soc. Psychol.*, 1971, **18**, 97–104.

Courtney, R. G., see Rothenburg & Courtney.

Cowan, P. A., Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development. *J. pers. soc. Psychol.*, 1969, **11**, 261–274.

Cox, F. N., Corelates of general and test anxiety in children. *Austral. J. Psychol.*, 1960, **12**, 169–177.

Cradler, J. D., & Goodwin, D. L., Conditioning of verbal behavior as a function of age, social class, and type of reinforcement. *J. ed. Psychol.*, 1971, **62**, 279–284.

Crandall, V. J., see Waters & Crandall.

Cronbach, L. J., Five decades of public controversy over mental testing. *Amer. Psychologist*, 1975, **30**, 1–14.

Cronbach, L. J., *Educational psychology*, 3rd ed. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

Crowell, D. H., see Brackbill et al.

da Rocha, N. S., see Lindgren et al.

Davidson, H. H., see Greenberg & Davidson.

Davis, J. E., see Costantini et al.

Davitz, J. R., Social perception and sociometric choice of children. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1955, **50**, 173–176.

Day, D., see Kagan et al.

Dellinger, W. S., see Naeye et al.

Dembo, T., see Barker et al.

Dement, W., The effect of dream deprivation. *Science*, 1960, **131**, 1705–1707.

Dement, W. C., see *also* Raffwarg et al.

Denenberg, V. H., The mother as a motivator. In W. J. Arnold & M. M. Page, Eds., *Nebraska symposium on motivation*, 1970. Lincoln: U. of Nebraska Press, 1971.

Denney, N. W., Free classification in preschool children. *Child Develpm.*, 1972, **43**, 1161–1170.

Dennis, M. G., see Dennis & Dennis.

Dennis, W., *Children of the crèche.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.

Dennis, W., The mental growth of certain foundlings before and after adoption. In H. C. Lindgren, Ed., *Children's behavior.* Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1975.

Dennis, W., & Dennis, M. G., The effects of cradling practices upon the onset of walking in Hopi children. *J. genet. Psychol.*, 1940, **56**, 77–86.

De Tine, S. L., see Carter et al.

Deutsche, J. M., The development of children's concepts of causal relations. *U. Minn. Child Welfare Monogr.*, 1937, No. 13.

De Vries, P., *The tunnel of love.* Boston: Little Brown, 1954.

Dewson, J. H., III, Inside every monkey sits a little bit of man. *Stanford Magazine*, 1976, 4(1), 50–54.

Diamond, M. C., see Bennett et al.

Diaz-Guerrero, R., & Holtzman, W. H., Learning by televised "Plaza Sesamo" in

Callahan, O. D., & Robin, S. S., A social system analysis of preferred leadership role characteristics in high school. *Sociol. of Educ.*, 1969, **42**, 251-260.

Cameron, J., Livson, N., & Bayley, N., Infant vocalizations and their relationship to mature intelligence. *Science*, 1967, **157**, 331-333.

Cameron, P., & Janky, C., Effects of TV violence on children: A naturalistic experiment. *Amer. Psychol. Assn. Proc.*, 1971, **6**, 233-234.

Campbell D. P., *Manual for the Strong-Campbell Interest Inventory.* Stanford: Stanford U. Press, 1974.

Campbell, D. T., On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. *Amer. Psychologist*, 1975, 30, 1103-1126.

Campos, J. J., Langer, A., & Krowitz, A., Cardiac responses on the visual cliff in prelocomotor human infants. *Science*, 1970, **170**, 196-197.

Cantor G. N., & Paternite, C. E., A follow-up study of race awareness using a conflict paradigm. *Child Develpm.*, '1973, **44**, 859-861.

Caplan, S., see Izard & Caplan.

Caputo, D. V., & Mandell, W., Consequences of low birth weight. *Develpm. Psychol.*, 1970, **3**, 363-383.

Carlson, R., Identification and personality structure in preadolescents. *J. abnorm. soc, Psychol.*, 1963, **67**, 566-573.

Carmichael, L., Ontogenetic development. In S. S. Stevens, Ed., *Handbook of experimental psychology.* N.Y.: Wiley, 1951.

Carter, D. E., DeTine, S. L., Spero, J., & Benson, F. W., Peer acceptance and school-related variables in an integrated junior-high school. *J. educ. Psychol.*, 1975, **67**, 267-273.

Castenada, A., McCandless, B. R., & Palermo, D. S., The children's form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Develpm.*, 1956, **27**, 317-326.

Cattell, P., *The measurement of intelligence of infants.* N.Y.: Psychol. Corp., 1940.

Caudill, W., & Weinstein, H., Maternal care and infant behavior in Japan and America. *Psychiatry*, 1969, **32**, 12-45.

Cazden, C., see Brown et al.

Charlesworth, R., & Hartup, W. W., Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Develpm.*, 1967, **38**, 993-1002.

Chee, F. K. W., see Clark et al.

Chess, S., see Thomas et al.

Chomsky, N., Review of *Verbal behavior*, by B. F. Skinner. *Language*, 1959, **35**, 26-58.

Chomsky, N., Current issues in linguistic theory. In J. A. Fodor and J. J. Kantz, Eds., *The structure of language.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1964.

Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1965.

Chomsky, N., The formal structure of language. In E. H. Lenneberg, Ed., *Biological foundations of language.* N.Y.: Wiley, 1967.

Chomsky, N., *Language and mind.* N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1968. **283-**

Cicirelli, V. G., see Breedlove and Cicirelli.

Clark, D. L. Kreutzberg, J. R., & Chee, F. K. W., Vestibular stimulation influence on motor development. Science, 1977, **196**, 1228-1229.

Clark, K. B., & Clark, M. P., Racial identification and preference in Negro children. In E. E. Maccoby et al., Eds., *Readings in social psychology.* N.Y.: Holt, 1947.

Clark, M. P., see Clark & Clark.

Clark, W. M., Jr., see Babson et al.

Clausen, G. T., see Schwartz & Clausen.

Cleary, T. A., see Gozali et al.

Coates, B., see Hartup & Coates.

Coghill, G. E., *Anatomy and the problems of behavior.* N.Y.: Macmillan, 1929. **74-**

Cohen, G., Left brain, right brain: How strong is the case for cerebral apartheid? *New Behavior*, 1975, Sept., 458-461. **406**

Cohen, M. L., & Seghorn, T., Clinical and research experience with sexually dangerous persons. Unpublished paper, Amer. Psychol. Assn. Convention, Miami, 1970.

Coleman, J. S., *The adolescent society.* N.Y.: Free Press, 1961.

Coleman, J. S., *Adolescents and the schools.* N.Y.: Basic Books, 1965.

Collard, R. R., see Niem & Collard.

phrase structure: The first phase. *Language*, 1963, **39**, 1–13.

Brandt, E. M., see Mitchell & Brandt.

Braun, J. R., see Harris & Braun.

Brazelton, T. B., *Neonatal Behavioral Assessment Scale*. Philadelphia: Spastics International Medical Publications & Lippincott, 1973.

Breedlove, C. J., & Cicirelli, V. C., Women's fear of success in relation to personal characteristics and type of education. *J. Psychol.*, 1974, **86**, 181–190.

Brennan, W. M., Ames, E. W., & Moore, R. W., Age differences in infants' attention to patterns of different complexities. Science, 1966, **151**, 354–356.

Bresnahan, J. L., & Blum, W. L., Chaotic reinforcement: A socioeconomic leveler. Develpm. *Psychol.*, 1971, **4**, 89–92.

Bridgeman, B., & Buttram, J., Race differences on nonverbal analogy test performance as a function of verbal strategy learning. *J. educ. Psychol.*, 1975, **67**, 586–590.

Bridger, W. H., see Golden et al.

Bridges, K. M. B., *Social and emotional development of the preschool child*. London: Kegan, Paul, 1931.

Briggs, C., & Elkind, D., Cognitive development in early readers. *Develpm. Psychol.*, 1973, **9**, 279–280.

Brockman, L. B., & Ricciuti, H. N., Severe protein-calorie malnutrition and cognitive development in infancy and early childhood. *Develpm. Psychol.*, 1971, **4**, 312–319.

Brodbeck A. J., & Irwin, O. C., The speech behavior of infants without families. *Child Develpm.*, 1946, **17**, 145–156.

Brody, G. H., see Zimmerman & Brody.

Brody, N., see Gottfried & Brody.

Broman, S. H., see Nichols & Broman, and Serunian & Broman.

Bronfenbrenner, U., Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *J. pers. soc. Psychol.*, 1970, **15**, 179–189.

Bronowski, J., & Bellugi, U., Language, name, and concept. *Science*, 1970, **168**, 660–673.

Bronson, G. W., Fear of visual novelty. *Develpm. Psychol.*, 1970, **2**, 33–40.

Brophy, J. E., & Good, T. L., Teacher expectancies: beyond the Pygmalion controversy. *Phi Delta Kappan*, 1972, **54**, 276–278.

Brophy, J. E., see Laosa & Brophy.

Brown, J. V., et al., Interactions of black inner-city mothers with their newborn infants. *Child Develpm.*, 1975, **46**, 677–686.

Brown, R., & Bellugi, U., Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard educ. Rev.*, 1964, **34**, 133–151.

Brown, R., Cazden, C., & Bellugi, U., The child's grammar from I to III. In J. P. Hill, Ed., *Minnesota Symposium on Clinical Psychology*, vol. II. Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1969.

Bruner, J. S., et al., *A study of thinking*. N.Y.: Wiley, 1956.

Bruner, J. S., see *also* Kalnins & Bruner.

Bryant, B. K., Locus of control related to teacher-child interperceptual experiences. *Child Develpm.*, 1974, **45**, 157–164.

Budayr, B., see Babayan et al.

Burchinal, L., Gardner, B., & Hawkes, G. R., Children's personality adjustment and the socio-economic status of their families. *J. genet. Psychol.*, 1958, **92**, 149–159.

Burke E. J., III, Sociogram of a fourth-grade class. Unpublished paper, San Francisco State College, April, 1971.

Burton, R. V., Generality of honesty reconsidered. *Psychol. Rev.*, 1963, **70**, 481–499.

Busse, T. V., & Seraydarian, L., Are children's first names related to their achievement, IQ, and school readiness? Unpublished paper, Temple U., 1975.

Butler, R. N. Goldstein, H., & Ross, E. M., Cigarette smoking in pregnancy: Its influence on birthweight and perinatal mortality. *Brit. Med. J.*, 1972, **2**, 127–130.

Buttram, J., see Bridgeman & Buttram.

Byrne, D., *The attraction paradigm*. N.Y.: Academic, 1971.

Byrne, D., see *also* Lindgren & Byrne.

Caldwell, B. M. Heider, J., & Kaplan, B., The inventory of home stimulation. Unpublished manuscript, Child Development & Mental Retardation Center, U. of Washington, Seattle, 1973.

Caldwell, B. M., see *also* Elardo et al.

Psychol., 1955, **87**, 25–35.
Beller, E. K., Dependency and autonomous achievement striving related to orality and anality in early childhood. *Child Develpm.*, 1957a, **28**, 287–315.
Bellugi, U., see Bronowski & Bellugi, and Brown et al.
Benedict, R., *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin, 1934.
Bennett, E. L., Diamond, M. C., Krech, D., & Rosenzweig, M. R., Chemical and anatomical plasticity of brain. *Science*, 1964, **146**, 610–619.
Benson, F. W., see Carter et al.
Bereiter, C., & Engelmann, S., *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.
Berg, A., *The nutrition factor*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1973.
Berk, L. E., Effects of variations in the nursery school setting on environmental constraints and children's modes of adaptation. *Child Develpm.*, 1971, **42**, 839–869.
Berk, L. E., Rose, M. H., & Stewart, D., Attitudes of English and American children toward their school experience. *J. educ. Psychol.*, 1970, **61**, 33–40.
Berkowitz, L., The contagion of violence: An S-R mediational analysis of some effects of observed aggression. In W. J. Arnold & M. M. Page, Eds., *Nebraska Symposium on Motivation*, 1970. Lincoln: U. of Nebraska Press, 1971.
Berlyne, D. E., Arousal and reinforcement. In D. Levine, Ed., *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: U. of Nebraska Press, 1967.
Bernstein, B. A., Sociolinguistic approach to socialization: With some reference to educability. In J. Gumperz & D. Hymes, Eds., *Directions in sociolinguistics*. N.Y.: Holt, 1972.
Bierman, J. M., see Werner et al.
Biglow, B. J., & La Gaipa, J. J., Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Develpm. Psychol.*, 1975, **11**, 857–858.
Bijou, S. W., Development in the preschool years: A functional analysis. *Amer. Psychologist*, 1975, **30**, 829–837.
Bijou, S. W., & Baer, D. M., *Child development: A systematic and empirical theory*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1961.
Biller, H. B., see Blanchard & Buller.
Birch, H. C., see Thomas et al.
Blake, R. R., see Mouton et al.
Blakely, W. P., A study of seventh grade children's reading of comic books as related to certain other variables. *J. genet. Psychol.*, 1958, **93**, 291–301.
Blane, W. A., see Naeye et al.
Blanchard, R. W., & Biller, H. B., Father availability and academic performance among third-grade boys. *Develpm. Psychol.*, 1971, **4**, 301–305.
Blase, B., see Solkoff et al.
Blatz, W. E., Allen, K. D., & Millichamp, D. A., A study of laughter in the nursery school child. *U. of Toronto Stud. Child Develpm. Series*, 1936, No. 7.
Bloom, B., *Stability and change in human characteristics*. N.Y.: Wiley, 1964.
Bloom, L., Language development. In E. M. Hetherington et al., Eds., *Review of research in child development*, Vol. 4. Chicago: U. of Chicago Press, 1975.
Blum, R. H., et al., *Horatio Alger's Children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.
Blum, W. L., see Bresnahan & Blum.
Blumenthal, M. N., et al., Genetic mapping of Ir locus in man: Linkage to second locus of HL-A. *Science*, 1974, **184**, 1301–1303.
Bogatz, G. A., see Ball & Bogatz.
Bonney, M. E., The constancy of sociometric scores and their relationship to teacher judgments of social success, to personality self-ratings. *Sociometry*, 1943, **6**, 409–424.
Borton, T., *Reach, touch, and teach*. N.Y.: McGraw-Hill, 1970.
Bowlby J., *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization, 1951.
Brackbill, Y., Continuous stimulation reduces arousal level: Stability of effect over time. *Child Develpm.*, 1973, **44**, 43–46.
Brackbill, Y., Adams, G., Crowell, D. H., & Gray, M. L., Arousal level in neonates and older infants under continuous auditory stimulation. *J. exper. child Psychol.*, 1966, **4**, 178–188.
Brackett, C. W., Laughing and crying of preschool children. *Child develpm. Monogr.*, 1954, No. 14.
Bradley, K., see Elardo et al.
Braine, M. D. S., The ontongeny of English

Proceedings, 1969, **4**, 267–268.

Baer, D. M., see Bijou & Baer.

Baer, D. M., & Wright, J. C., Developmental psychology. *Ann. Rev. of Psychol.*, 1974, **25**, 1–82. **3**,

Balfour, G., see Donaldson & Balfour.

Ball, S., & Bogatz, G. A., *The first year of "Sesame Street": An evaluation.* Princeton, N.J.: Educ. Testing Service, 1970.

Ball, W., & Tronick, E., Infant responses to impending collision: Optical and real. Science, 1971, **171**, 818–820.

Bandura, A., Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin, Ed., *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally, 1969a.

Bandura, A., Social learning of moral judgments. *J. pers. soc. Psychol.*, 1969b, **11**, 275–279.

Bandura, A., & McDonald, F. J., Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1963, **67**, 274–281.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A., Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1961, **63**, 575–582.

Bandura, A., & Walters, R. H., *Social learning and personality development.* N.Y.: Holt, 1963a. 86,

Bandura, A., & Walters, R. H., Aggression. *Yearbook Nat. Soc. Stud. Educ.*, 1963b, **62**, Part I, 384–415.

Barker, R. G., Child psychology. *Ann. Rev. of Psychol.*, 1951, **2**, 1–22.

Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K., Frustration and regression. In R. G. Barker et al., Eds., *Child behavior and development.* N.Y.: McGraw-Hill, 1943.

Bates, H. D., & Katz, M. M., Development of the verbal regulation of behavior. *Amer. Psychol. Assn. Proceedings*, 1970, **5**, 299–300.

Baumrind, D., Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genet. psychol. Monogr.*, 1967, **75**, 43–88.

Baumrind, D., Harmonious parents and their preschool children. *Develpm. Psychol.*, 1971a, **4**, 99–102.

Baumrind D., Current patterns of parental authority. *Develpm. Psychol.*, 1971b, **4**, No. 1, Part 2.

Bayer, L. M., & Snyder, M. M., Illness experience of a group of normal children. *Child Develpm.*, 1950, **21**, 93–120. **261**,

Bayley, N., The development of motor abilities during the first three years. *Monogr. Soc. Res. Child Develpm.*, 1935, No. 1.

Bayley, N., Consistency of maternal and child behaviors in the Berkeley Growth Study. *Vita Humana*, 1964, **7**, 73–95.

Bayley, N., *Manual for the Bayley Scale of Infant Development.* N.Y.: Psychol. Corp. 1969. **187**,

Bayley, N., Development of mental abilities. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed., N.Y.: Wiley, 1970.

Bayley, N., & Schaefer, E. S., Relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children. *J. genet. Psychol.*, 1960, **96**, 61–77.

Bayley, N., & Schaefer, E. S., Correlations of maternal and child behaviors with the development of mental abilities: Data from the Berkeley Growth Study. *Monogr. Soc. Res. Child Develpm.*, 1964, **29**, (6, Whole No. 97).

Becker, R. F., King, J. E., & Little, C. R. D., Experimental studies in nicotine absorption during pregnancy, IV. The postmature neonate. *Amer. J. Obstet. & Gyn.*, 1968, **101**, 1109–1119.

Bee, H. L., et al., Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 726–734.

Behrens, M. L., Child rearing and the character of structure of the mother. *Child. Develpm.*, 1954, **25**, 225–238.

Beilin, H., Teachers' and clinicians' attitudes toward the behavior problems of children: A reappraisal. *Child Develpm.*, 1959, **30**, 9–26.

Beilin, H., & Werner, E., Sex differences among teachers in the use of criteria of adjustment. *J. educ. Psychol.*, 1957, 426–436.

Bell, R. L., Jr., see Mouton et al.

Bell, R. Q., see Schaefer & Bell.

Beller, E. K., Dependency and independence in young children. *J. genet.*

المراجـع ودليل المؤلف

تم ترتيب المراجع أبجديًا تبعًا لاسم الكاتب وعام النشر .

Abate, F., see Zahn et al.

Abbott, L., see Wilson et al.

Abrams, M. S., see Midgley & Abrams.

Adams, G., see Brackbill et al.

Adelson J., Green, B., & O'Neil, R., Growth of the idea of law in adolescence. *Develpm. Psychol.*, 1969, **1**, 327-332.

Ainsworth, M. D. S., see Stayton et al.

Alexander, G. J., Miles, B. E., Gold, G. M., & Alexander, R. B., LSD: Injection in early pregnancy produces abnormalities in off-spring of rats. *Science*, 1967, **157**, 459-460.

Aleksandrowicz, M. K., & Aleksandrowicz, D. R., Obstetrical pain-relieving drugs as predictors of infant behavior variability. *Child Develpm.*, 1974, **45**, 935-945.

Alexander, R. B., see Alexander, G. J., et al.

Allen, K. D., see Blatz et al.

Alpert, R., see Sears et al.

Amen, E. W., & Renison, N., A study of the relationship between play patterns and anxiety in young children. *Genet. psychol. Monogr.*, 1954, **50**, 3-41.

Ames, E. W., see Brennan et al.

Ames, L. B., Children's stories. *Genet. psychol. Monogr.*, 1966, **73**, 337-396. **316-317**,

Anastasi, A., Intelligence and family size. *Psychol. Bull.*, 1956, **53**, 187-209.

Anthony, E. J., The behavior disorders of childhood. In P. H. Mussen, Ed., *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.

Anttonen, R. G., see Fleming & Antonnen.

Apgar, F., Proposal for new methods of evaluation of newborn infants. *Anesth. Analg.*, 1953, **32**, 260-267.

Aries, P., *Centuries of childhood*. N.Y.: Knopf, 1962.

Asch, S. E., Studies of independence and conformity. A minority of one against a unanimous majority. *Psychol. Monogr.*, 1956, **70**, No. 9, Whole No. 416.

Asher, S. R., & Markell, R. A., Sex differences in comprehension of high- and low-interest reading material. *J. educ. Psychol.*, 1974, **66**, 680-687.

Ault, R. L., Problem-solving strategies of reflective, impulsive, fast-accurate, and slow-inaccurate children. *Develpm. Psychol.*, 1973, **44**, 259-266.

Babayan, S. Y., Budayr, B., & Lindgren, H. C., Age, sex, and culture as variables in food aversion. *J. soc. Psychol.*, 1966, **68**, 15-17.

Babson, S. G., Henderson, N. B., & Clark, W. M., Jr., Preschool intelligence of oversized newborns. *Amer. Psychol. Assn.*

المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــــوع	الصفحة

الباب الثاني : الحداثة ـ الرضاعة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــــوع	الصفحة

الموضـــــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

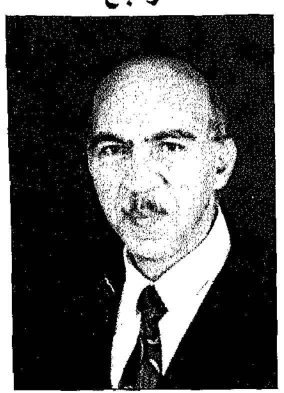
الموضـــــــوع	الصفحة

الموضـــــــوع	الصفحة

الموضــــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

المراجع



محمد عـــزت مؤمن

★ من مواليد القاهرة عام ١٩٣٨.

★ مؤســس قســم الــتخدير بكلية الطب – جامعة الزقازيق وفرعها بكلية طب بنـها .

★ شارك فى العديد من المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية فى المجالات الطبية .

★ أشــرف علـــى عــدد ضخم من رسائل الماجستير والدكتوراه فى العلوم الطبية .

★ ساهم فى تعريب العلوم الطبية وتدريسها باللغة العربية .

★ لـــه خبرة فى الترجمة والمراجعة ومن كتــبه المــترجمة « الصـــحة للجمـــيع : الإنســـان .. وأمــــراض البيـــئة » ، و « المشاكل الصحية الشائعة » .

★ يعمـــل حاليًا بوظيفة أستاذ متفرغ بكلية الطب – جامعة الزقازيق .

هـــذا الكـتاب شـامل ، وإن دار حـول الطفولـة والمـراهقة ، فهـو يعـرض للبعد البيولوجي ـ أي الحيوي ـ الشامل ، يتناول النمو من مختلف جوانبه ، الجسـمي والحسي ، والحـركي والعصـبي ، ثـم ينتقل إلى النمو العقلـي والانفعالي ، وكذلك يتناول النمو الاجتماعي ، ويفصّل في يُسر وسلاسـة ، ووضـوح واقـتدار ، مخـتلف جوانـب الـنمو والارتقـاء السيكولوجي ـ الاجـتماعي ـ العلاقـا بـالوالدين بـين الأم والأمومـة ، ثم الأب والأبـوة . فـالإخوة والأقران ، بعد ذلك المدرسة وعالم الرفاق ... ثـم هـو يطـوف بنا في رحلـة ممتعة في عالم التعلم بكل محاوره وأبعاده ... ويتصـاعد بـنا في آفـاق هذه الرحلة لبقودنا إلى عالم القيم والخلق ، فيرسم لنا صـورة شـاملة نابضـة بالحياة للوجـود الإنساني منذ لحظة تخلُقه وعبر مـراحل تفـتُحه وارتقائـه ... وهكـذا في سلاسـة وبساطة ، تمتنع على غير أهـل الاقتدار والخبرة الثرية تتكامل صورة الوجود الإنساني بما هو ـ كما يقول لنا أهل الفلسفة والتفلسـف وجود في عالم وفي حضرة الآخرين .

وينقسـم الكـتاب إلى خمسة أبواب وستة عشر فصلاً ، ويحتوي على قـدر كـبير مـن الدراسـات العلمـية التجريبية ، مـع الإشارة إلى كثير من الـرواد الأوائـل الذيـن قـادوا إلى التغيير أو ساهموا فيه ، ويتـ بعرضـه لكـم كـبير مـن الصور والرسومات التوضيحية بحيث عـدد من المتغيرات التي تتم في مرحلتي الطفولة والمراهقة ثم يـ قاموس لأهم المصطلحات الواردة بالكتاب .

